



Education & Youth Research ~EYOR

ISSN: 2792-0623



2024 VOLUME 4
ISSUE 2

Published by the Future is You Association

Education & Youth Research

Volume: 4

Issue: 2

December 2024



Editorial Team / Editör Kurulu

Editor in Chief / Baş Editör

Dr. Asiye TOKER GOKCE, Founding President of Gelecek Sensin Derneği (Future is You Association), Turkey

Editor / Editör

Dr. Dinçer ÖLÇÜM, Ministry of National Education, Turkey

Dr. Hayriye Sultan TUNÇ, Ministry of National Education, Turkey

Field Editors / Bölüm Editörleri

Dr. Volkan Alparslan KILIÇ, Ministry of National Education, Turkey

Dr. Ezgi AĞCIHAN, Ministry of National Education, Turkey

Dr. Ergin DİKME, Ministry of National Education, Turkey

Editorial Board / Editör Kurulu

Dr. Arbresha ZENKI-DALIPI, University of Tetovo, Republic of North Macedonia

Dr. Adriana CUPCEA, Romanian Institute for Research on Minorities Issues, Romania

Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Dr. Besa DOGANI, University of Tetova “Fadil Sulejmani”, Republic of North Macedonia

Dr. Besa HAVZIU-ISMAILI, University of Tetova “Fadil Sulejmani”, Republic of North Macedonia

Dr. Earl Jones Muico, University of Mindanao, Philippines

Dr. Ebru OĞUZ, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Dr. Hüseyin YOLCU, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Dr. İbrahim LIMON, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Latika GUPTA, University of Delhi, India

Dr. Moonyoung Eom, Seoul National University, South Korea

Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Dr. Seema AGNİHOTRİ, Amity University, India

Dr. Stamatios Papadakis, University of Crete, Greece

Dr. Semiyha TUNCEL, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Dr. Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Dr. Taleh Khalilov, Nakhchivan State University, Azerbaijan


Dr. Valeria Di MARTINO, University of Catania, İtalia


The Journal of Education and Youth Research (EYOR) is published by the Future of You Association (GelSen). The journal is indexed at Asos Index, Acar Index, Asian Science Citation INDEX, (ASCI), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Index Copernicus, The Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD), ResearchBib Academic Resource Index, Scilit.


Table of Contents / İindekiler


Type / Tip	Title / Başlık	Pages / Sayfa
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	The Effect of Knowledge Management Practices on Organizational Stress in Educational Organizations / <i>Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Strese Etkisi</i> Murat UYSAL, Kasım KESKİNKILIÇ, Ömer LİKOS, Meryem LİKOS & Aylin UYSAL	68-87
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	Resilience in Education after the Kahramanmaraş Earthquake February 6, 2023: Threats and Challenges / <i>6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremi Sonrası Eğitimde Dayanıklılık: Tehditler ve Zorluklar</i> Nil ÖZKAN	88-110
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	Investigation of young girl's perceptions about equality in local sport, games, and public spaces to evaluate the level of inclusiveness Rahman TAFAHOMI & Noella Henriette IGIRANEZA	111-129
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	Gender Differences on the Effects of Learning Environments on Academic Performance Among Tertiary Students Isaac Kow GAİSEY, Afua NTROADURO, Bernice Serwaa OFOSUHENE PEASAH, Cecilia ANANE, Theodora ODURO & Frank Lamadoku ATTILA	130-139
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	The Predictive Roles of Organizational Culture and Psychological Symptoms on Job Satisfaction Kübra Yılmaztürk Yıldırım & Nagihan TEPE	140-153


Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Strese Etkisi

Uysal, Murat¹  <https://orcid.org/0009-0006-0239-6338>

Keskinkılıç, Kasım²  <https://orcid.org/0009-0006-6160-8265>

Likos, Ömer³  <https://orcid.org/0009-0000-0237-3386>

Likos, Meryem⁴  <https://orcid.org/0009-0003-6344-5138>

Uysal, Aylin⁵  <https://orcid.org/0009-0004-1511-354X>

Öz

Gönderi Tarihi

16.08.24

Kabul Tarihi

13.12.2024

Anahtar Kelimeler

*Bilgi Yönetimi,
Örgütsel Stres,
Eğitim Örgütleri,*

Araştırmanın amacı eğitim örgütlerindeki bilgi yönetimi uygulamalarının örgütsel strese etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin bilgi yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri ve örgütsel stres düzeyleri cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Daha sonra bilgi yönetimi uygulamaları ile örgütsel stres düzeyi arasındaki ilişki ve yordama gücü değerlendirilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 484 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Bilgi Yönetimi Eğilimi ölçeği ile Kısa Versiyon Örgütsel Stres ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizden SPSS 25 paket programı kullanılmış olup bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bilgi yönetimine yönelik görüşleri ve örgütsel stres düzeyleri cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca Bilgi yönetimi ile örgütsel stres arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu ve bilgi yönetiminin örgütsel stresin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

The Effect of Knowledge Management Practices on Organizational Stress in Educational Organizations

Abstract

Received

16.08.2024

Accepted

13.12.2024

Key Words

*Knowledge
Management,
Organizational
Stress,
Educational
Organizations*

The aim of this study is to determine the effect of knowledge management practices on organizational stress in educational institutions. To achieve this objective, the study first examines teachers' perspectives on knowledge management practices and their levels of organizational stress based on variables such as gender, seniority, and school type. Subsequently, the relationship between knowledge management practices and organizational stress, as well as the predictive power of these practices, were evaluated. The research was conducted using a correlational survey method. The sample of the study consists of 484 teachers selected through convenience sampling. Data were collected using the Knowledge Management Orientation Scale and the Short Version of the Organizational Stress Scale. The data were analyzed using the SPSS 25 software package, employing independent sample t-tests, one-way ANOVA, correlation analysis, and regression analysis techniques. The results of the study indicate that while teachers' perspectives on knowledge management and their levels of organizational stress do not significantly differ by gender and seniority, significant differences were found with respect to the school type variable. Furthermore, a moderate negative relationship was found between knowledge management and organizational stress, with knowledge management being a significant predictor of organizational stress.

¹ Sorumlu Yazar: Uysal, Murat, MEB, muratuysal54@gmail.com

² Keskinkılıç, Kasım, MEB, kasimkeskinkilic@gmail.com

³ Likos, Ömer, MEB, omerlikos@gmail.com

⁴ Likos, Meryem, MEB, meryemguzel@gmail.com

⁵ Uysal, Aylin, MEB, aylinafal@gmail.com

GİRİŞ

Bilgi ve veri odaklı günümüz dünyasında, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için büyük miktarda veriyi etkili bir şekilde yönetebilmesi gerekmektedir. Öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler, müfredat içerikleri ve uygulamaları, ölçme değerlendirme sonuçları, üst öğrenime yerleştirme ve yönlendirme gibi birçok veri, etkili öğretimin ve karar verme süreçlerinin temelini oluşturur. Kısaca verilerin sistematik olarak toplanması, depolanması ve dağıtılması olarak tanımlanabilen bilgi yönetimi, eğitim örgütleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Bilgi yönetimi (BY), genellikle gelişmiş bilgi teknolojilerini kullanarak, bilgiye erişimi ve bilginin yeniden kullanımını kolaylaştırmak için bilgi kaynaklarının yönetilmesini gerektirir. BY, bilginin önceden belirlenmiş bir ontolojiye göre yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış veri ve bilgi tabanlarına göre sınıflandırılması ve kategorize edilmesini içerir. Bilgi yönetiminin en önemli amacı, bilginin kurum için erişilebilir ve yeniden kullanılabilir olmasını sağlamaktır (O'Leary, 1998). Aynı zamanda bilgi yönetimi, bilginin yaratılmasını, yayılmasını, geliştirilmesini ve kurumsal hayatta kalmaya yönelik uygulamayı içerir. Bir örgütün kolektif uzmanlığını, belgelerde, veritabanlarında (açık bilgi) veya insanların kafalarında (örtük bilgi) herhangi bir yerde yakalama ve kullanma sürecidir (Awad ve Ghaziri, 2008).

Gao vd. (2008) bilgi yönetimi teorilerini sert yol (hard track) ve yumuşak yol (soft track) olmak üzere iki farklı perspektif altında toplanabileceğini ifade etmektedirler. Sert yol; açık bilgiyi yönetmek için teknoloji ve bilgi sistemlerini kullanma odaklı bir yaklaşım olarak tanımlanır. Bu, veri madenciliği, bilgi keşfi, bilgi depoları, uzman sistemler, karar destek sistemleri ve veri tabanları gibi araçları içerir (Boisot, 1995, 1998; Davenport, 1993; Davenport and Prusak, 1998; Stewart, 2010). Yumuşak yol ise bilgi yönetimini örtük bilginin yaratılmasını ve paylaşılmasını kolaylaştırmaya odaklanan bir yaklaşım olarak tanımlar. Bu bakış açısına göre, bilgi yönetimi; bilgi teknolojileri tabanlı bir yönetim sisteminden çok daha fazlasıdır ve yeni bilgi yaratmaya odaklanır. Mevcut bilgi teknolojileri araçları yalnızca iletişimi ve koordinasyonu desteklediği sürece yararlıdır (Nonaka ve Takeuchi, 1995; Sveiby, 1997; Wenger, 1998). Hangi perspektife sahip olursa olsun bilgi yönetimi etkinlikleri aşağıdaki işlevleri yerine getirmelidir (Awad ve Ghaziri, 2008):

- Dış kaynaklardan erişilebilir bilgilerin alınması ve kullanılması
- Bilginin iş süreçlerine, ürünlere ve hizmetlere yerleştirilmesi ve saklanması
- Bilginin veri tabanlarında ve belgelerde temsil edilmesi
- Örgüt kültürü aracılığıyla bilgi artışının teşvik edilmesi
- Örgüt genelinde bilginin aktarılması ve paylaşılması
- Bilgi varlıklarının değerinin ve etkisinin düzenli olarak değerlendirilmesi.

Yukarıda sözü edilen işlevler değerlendirildiğinde eğitim örgütlerinin bilginin alınması ve kullanılması, bilgi artışı ve akışının sağlanması gibi süreçlerde etkin bir şekilde yönetilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Güçlü ve Sotirofski'ye (2006) göre eğitim kurumları, bilginin en çok farkında olduğu, uygulandığı ve yeni bilgiler üretildiği yerlerdir. Okullarda, bilginin etkili olmasını sağlamak, ortaya çıkarmak ve kullanmak için, okul yöneticisinin bilgiye meraklı olması ve bilgi temelli bir yönetim anlayışını benimsemesi gerekir. Aynı durum öğretmenler için de geçerlidir, çünkü bu süreci hayata geçirecek olanlar öğretmenlerdir. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin, sürekli araştıran, öğrenen ve sürekli değişen bilgiyi takip eden bireyler olmaları gerekmektedir. Ayrıca bilgi yönetiminin; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarını (Durnalı ve Akbaşı, 2020), öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını olumlu yönde etkilediği (Işık ve Işık, 2023), örgütsel çeviklik ve örgütsel performansı artırdığı (Aydemir,

2023), başarı kültürünü olumlu etkilediği (Bakırcı vd., 2024) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde bilginin etkili yönetimi öğretim süreçlerinin kalitesini artırarak kurumsal başarıya katkı sağlayabilir. Bilginin doğru şekilde edinilmesi, işlenmesi ve paylaşılması, öğretmenlerin ve yöneticilerin daha bilinçli ve etkili kararlar almasını desteleyebilir. Ancak bu süreçlerin yetersiz yönetilmesi sonucu ortaya çıkabilecek; bilgiye erişim eksikliği, bilgi paylaşımında yaşanan aksaklıklar ve belirsizlikler, çalışanların iş yükünü ve stres düzeyini artırarak, verimliliği ve iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum örgütsel stresin artmasına neden olabilir.

Örgütsel stres, bireylerin bir iş ortamında karşılaştıkları talepler ve bu talepleri karşılama kapasitesi arasındaki dengesizlikten kaynaklanan bir stres türüdür. Çalışanların iş yerindeki görevleri, sorumlulukları, çalışma koşulları veya örgüt yapısı nedeniyle yaşadıkları duygusal, zihinsel ve fiziksel baskı olarak tanımlanabilir (Cooper, 1998; Ongori, ve Agolla, 2008; Shirom, 1982; Şahin, 2005).

Örgütsel stres, genellikle iş yükünün aşırı olması, belirsiz görev tanımları, yetersiz kaynaklar, düşük iş kontrolü, iş-özel yaşam dengesizlikleri, zayıf liderlik, örgüt kültürü gibi faktörlerden kaynaklanır. Ayrıca, iş yerinde yeterince takdir edilmeme, kariyer gelişiminde engeller ve iş güvenliği konusundaki endişeler de örgütsel stresi artıran unsurlar arasında yer alır (Akhtar, 2011; Altan, 2018; Aydın, 2004; Fletcher ve Hanton, 2003; Leatt ve Schneck, 1985).

Örgütsel stresin birey ve örgüt üzerinde çeşitli etkileri vardır. Örgütsel stresin birey ve örgüt üzerinde çeşitli etkileri vardır. Bireyler açısından bakıldığında, bu stres türü baş ağrısı, yorgunluk, kalp rahatsızlıkları, uyku bozuklukları, bağışıklık sisteminin zayıflaması gibi fiziksel sağlık sorunlarına; anksiyete, depresyon, tükenmişlik gibi psikolojik problemlere ve işe devamsızlık, performans düşüşü, motivasyon kaybı, iş doyumsuzluğu gibi davranışsal değişikliklere yol açabilir. Bu etkiler, bireylerin hem iş hayatlarını hem de özel yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Altan, 2018; Kaya ve Marşap, 2023; Kolvereid, 1982; Köse, 2013; Sullivan ve Bhagat, 1992; Zaleznik vd., 1977).

Örgüt açısından ise, yüksek düzeydeki stres, çalışanların verimliliğinde düşüşe, iş kalitesinde azalmaya, hata oranlarında artışa ve çalışan devir hızının yükselmesine neden olabilir. Ayrıca, stresin uzun vadede örgüt kültürünü zayıflatması, çalışanlar arasında düşük moral ve iş tatminsizliği yaratması, örgütsel bağlılığı azaltması gibi sonuçlar da ortaya çıkabilir. Bu nedenle, örgütsel stresin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde ciddi ve kapsamlı etkileri vardır, bu da onun etkin bir şekilde yönetilmesini ve azaltılmasını gerekli kılar (Altan, 2018; Colligan ve Higgins, 2006; Gökgöz ve Altuğ, 2014; Kolvereid, 1982; Sullivan ve Bhagat, 1992).

Örgütsel stresin tanımı, sebepleri ve sonuçları genel olarak tüm örgütler için geçerli olsa da, okullarda bu stresin kendine özgü boyutları ve etkileri bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında örgütsel stres, öğretmenler, yöneticiler ve destek personeli gibi çeşitli paydaşlar üzerinde önemli etkiler yaratabilir. Okullar, yoğun iş yükü, sınıf yönetimi zorlukları, müfredat değişiklikleri, performans değerlendirmeleri ve yetersiz kaynaklar gibi çeşitli stres faktörlerine sahip karmaşık çalışma ortamlarıdır (Arekkuzhiyil, 2014; Friesen ve Williams, 1985, Madenoğlu, 2010). Eğitim ortamlarındaki örgütsel stres; artan iş yükü, iletişim kesintileri ve idari görevlerdeki verimsizlikler de dahil olmak üzere çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Bu stres etkenleri yalnızca öğretmenlerin ve idari personelin performansını değil aynı zamanda öğrenme ortamını ve öğrenci çıktılarını da etkileyebilir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında okullardaki örgütsel stres kaynaklarından birinin de bilgi yönetimi süreci olabileceği düşünülmektedir. Bilginin toplanması, işlenmesi, paylaşılması ve saklanması süreçlerinde yaşanan aksaklıklar, öğretmenler ve yöneticiler arasında belirsizliklere

ve iş yükünün artmasına neden olabilir. Özellikle, bilgiye zamanında erişim sağlanamaması, gerekli verilerin eksik veya düzensiz olması ve bilginin etkin bir şekilde paylaşılmaması, çalışanların örgütsel stres düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Bilgi yönetiminin etkin bir şekilde yapılamaması, okul kültüründe zayıflamaya ve genel iş tatmininin düşmesine neden olarak örgütsel stresin önemli bir kaynağı haline gelebilir. Bu durum, eğitim kurumlarında bilgi yönetimi süreçlerinin daha etkin ve düzenli hale getirilmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle bilgiye erişim, paylaşım ve kullanım süreçlerindeki aksaklıklar sadece bireysel stres düzeylerini artırmakla kalmayıp, ekip içi iletişim ve iş birliğini de olumsuz etkileyerek kurumsal performansı düşürebilir. Bunun sonucunda, eğitim çalışanları arasındaki dayanışma azalabilir, yöneticilerin karar alma süreçleri zorlaşabilir ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin genel verimliliği sekteye uğrayabilir. (Budur vd., 2024; Fayda-Kınık ve Çetin, 2023; Kumar vd., 2024; Rafique, vd., 2022).

Okullarda örgütsel stres ve bilgi yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim ortamlarının verimliliğini ve kalitesini artırmak açısından büyük önem taşır. Alanyazın açısından değerlendirildiğinde bu tür bir çalışma, bilgi yönetimi ve örgütsel stres literatürüne katkıda bulunarak, bu iki kavramın eğitim bağlamında nasıl etkileşime girdiğinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Uygulamada ise, eğitim kurumlarında bilgi yönetimi uygulamaları ile örgütsel stres arasındaki ilişkinin bilinmesi eğitim yöneticileri ve politika yapıcılara daha sağlıklı ve verimli bir çalışma ortamı oluşturma konusunda değerli bilgiler sunar. Ayrıca, eğitim kurumlarında çalışanların refahını artırarak, öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini de dolaylı olarak iyileştirebilir. Özetle, bilgi yönetimi ile örgütsel stres arasındaki ilişkinin anlaşılması, stresi azaltacak ve eğitim örgütlerinin genel etkinliğini artıracak stratejiler geliştirmek için önemlidir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı: eğitim örgütlerindeki bilgi yönetimi sürecinin örgütsel stres üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okullardaki bilgi yönetimi süreci örgütsel stres düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
 - a. Okullardaki bilgi yönetimi düzeyi, cinsiyet, görev yapılan okul türü ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. Okullardaki örgütsel stres düzeyi, cinsiyet, görev yapılan okul türü ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c. Okullardaki bilgi yönetimi ve örgütsel stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - d. Okullardaki bilgi yönetimi, örgütsel stres düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada okullardaki bilgi yönetimi uygulamaları ve örgütsel stres arasındaki nedensel ilişkiler ele alınmış olup, ilişkiisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Karasar'a (2011) göre ilişkiisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkiisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır. Okullardaki bilgi yönetimi uygulamaları ile örgütsel stres arasındaki nedensellik ilişkisini ortaya koymak amacıyla bu model tercih edilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evreni 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Sakarya ilinde görev yapan 15489 öğretmenden (WEB1) oluşmaktadır. Araştırma örnekleme ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş 484 öğretmenden oluşmaktadır. Bu yöntemde ihtiyaç duyulan katılımcı sayısına ulaşılan kadar ulaşılabilir cevaplayıcılardan başlayarak örnekleme oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2011). Araştırma örnekleminin belirlenmesinde ise evren büyüklüğü bilindiğinde, örnekleme büyüklüğünü hesaplamak için şu formül kullanılabilir (Daniel ve Cross, 2018):

$$n = \frac{Z^2 P(1 - P)}{d^2}$$

Yukarıdaki formül kullanılarak araştırmanın örnekleme büyüklüğü % 95 güven aralığında, \pm % 5 örnekleme hatası ile $n= 375$ olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda örnekleme büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Araştırma örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

	Değişken	f (Frekans)	% (Yüzde)
Cinsiyet	Kadın	241	49.8
	Erkek	243	50.2
Kıdem	0-10 Yıl	89	18.4
	11-20 Yıl	166	34.3
	21 yıl ve üzeri	229	47.3
Okul Türü	Anaokulu/İlkokul	97	20.0
	Ortaokul	79	16.3
	Fen/Anadolu Lisesi	98	20.2
	Meslek/İmam Hatip Lisesi	210	43.4
Toplam		484	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırma örnekleminin %49.8’i kadın ($n=241$), %50.2’si ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %18.4’ü 0-10 yıl, % 34.3’ü 11-20 yıl ve %47.3’ü 21 yıl üstü kıdeme sahiptir. Katılımcıların %20’si anaokulu/ilkokul, %16.3’ü ortaokul, %20.2’si fen/Anadolu lisesi, %43.4’ü ise meslek/imam hatip lisesi türündeki okullarda görev yapmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında Wang vd. (2008) tarafından geliştirilen ve Durnalı ve Limon (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Bilgi Yönetimi Eğilimi ölçeği ile; Theorell vd. (1988) tarafından geliştirilen ve Yıldırım vd. (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Kısa Versiyon Örgütsel Stres ölçeği kullanılmıştır. Ölçek kullanımı için ilgili araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. İlgili ölçekler elektronik ortamda hazırlanarak 2023-2024 eğitim öğretim yılında toplam 642 öğretmene ulaştırılmış ve doldurulmaları sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi yönetimi eğilimi ölçeği (BYEÖ); yalnızca mevcut bilginin (örgütsel hafıza) değil, aynı zamanda bilginin geliştirilmesi ve yeniden yaratılması yolunda yeni bilginin özümsemesinin (bilgi emilimi) önemini de vurgulamakta; açık bilginin yanı sıra örtülü bilginin de algılanmasını desteklemekte; yeni ve alışılmadık bilgilerin açık fikirli bir şekilde değerlendirilmesine vurgu yapmakta ve bunları yaparken merkezine bilgi yönetimi verimliliğini almaktadır (Wang vd., 2008). Bu bağlamda bilgi yönetimi eğilimi ölçeğinin daha kapsamlı veri sunabileceği

düşünülerek bu ölçek tercih edilmiştir. BYEÖ toplam 16 soru ve örgütsel hafıza, bilgi paylaşımı, bilgi edinimi ve bilgi duyarlılığı olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ölçeğin uyum indeksleri; orijinal versiyonunda $\chi^2/df=2.249$, GFI =0.885, CFI =0.932 ve RMSEA=0.077 (Wang vd., 2008); Türkçe uyarlamasında ise $\chi^2/sd=1.661$, RMSEA = .058 ve AGFI = .87, CFI = .98, GFI= .91, NNFI= .98, NFI= .96, IFI= .98, RMR= .057 ve SRMR=.05 (Durnalı ve Limon, 2020) değerleri elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .901 olup bilgi yönetimi eğilimi ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Kısa Versiyon Örgütsel Stres (KVÖS) ölçeği toplam 17 madde ve iş yükü, beceri kullanımı karar verme ve sosyal destek olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. KVÖS ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .79 olup açıkladığı toplam varyans %54,58 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .446 ile .846 arasında değerler almakta olup örgütsel stresi ölçmekte geçerli ve güvenilir bir araçtır. (Yıldırım vd., 2011).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır. Demografik özelliklerin belirlenmesinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılırken, gruplar arası farkın ve ilişkinin belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi gibi anlam çıkarıcı istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce veri setinin analize uygunluğunu test etmek için normalite testi yapılmıştır. Hair vd.,'ne (2022) göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık-basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayılarından yararlanılabilir. Skewness-Kurtosis değerlerini gösteren normalite test sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Normal Dağılım Testi Sonuçları

Değişkenler	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Bilgi Yönetimi Genel	-.410	.128
Örgütsel Hafıza	-.312	-.404
Bilgi Paylaşımı	-.751	.710
Bilgi Edinimi	-.554	.211
Bilgi Duyarlılığı	-.616	.177
Örgütsel Stres Genel	.296	.014
İş Yükü	-.234	.295
Beceri Kullanımı	.007	.717
Karar Verme	.972	1.036
Sosyal destek	.731	1.403

Skewness-Kurtosis değerlerinin -1 ile +1 arasında olması mükemmel bir normal dağılımı gösterirken -2 ile +2 arasında olması genellikle kabul edilebilir bir dağılımı gösterir (Hair vd., 2022). Tablo 2 değerlendirildiğinde değişkenlerin dağılımına ilişkin çarpıklık-basıklık değerlerinin -.751 ile 1.403 aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

BULGULAR

Okullardaki Bilgi Yönetimi Düzeyi ile Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde okullardaki bilgi yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin, cinsiyet, görev yapılan okul türü ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda

cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi, kıdem ve okul türü değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine Göre Bilgi Yönetimi Uygulamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Bilgi Yönetimi Toplam	Kadın	241	3.51	.89	482	-,405	,685
	Erkek	243	3.54	1.02			
Örgütsel Hafıza	Kadın	241	3.20	.74	482	-,157	,875
	Erkek	243	3.22	.83			
Bilgi Paylaşımı	Kadın	241	3.75	.84	482	-,260	,795
	Erkek	243	3.77	.89			
Bilgi Edinimi	Kadın	241	3.45	.82	482	,151	,880
	Erkek	243	3.43	.74			
Bilgi Duyarlılığı	Kadın	241	3.59	.71	482	-,954	,341
	Erkek	243	3.66	.75			

Tablo 3'te görüldüğü üzere okuldaki bilgi yönetimi ($t_{(482)} = -0.405$, $p > 0,05$) uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Benzer şekilde bilgi yönetimin, örgütsel hafıza ($t_{(482)} = -0.157$, $p > 0,05$), bilgi paylaşımı ($t_{(482)} = -0.260$, $p > 0,05$), bilgi edinimi ($t_{(482)} = 0.151$, $p > 0,05$) ve bilgi duyarlılığı ($t_{(482)} = -0.954$, $p > 0,05$) alt boyutlarında da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4

Kıdem Değişkenine Göre Bilgi Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem*	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P
Bilgi Yönetimi Genel	1	89	3.53	.75	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	.226 257.467 257.693	2 481 483	.113 .535	.211	.810
	2	166	3.55	.69						
	3	229	3.50	.76						
	Toplam	484	3.52	.73						
Örgütsel Hafıza	1	89	3.29	.94	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	.759 445.788 446.547	2 481 483	.379 .927	.409	.664
	2	166	3.21	.92						
	3	229	3.18	1.00						
	Toplam	484	3.21	.96						
Bilgi Paylaşımı	1	89	3.71	.81	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	1.365 294.322 295.688	2 481 483	.683 .612	1.115	.329
	2	166	3.83	.70						
	3	229	3.73	.82						
	Toplam	484	3.76	.78						
Bilgi Edinimi	1	89	3.48	.92	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	1.344 358.545 359.889	2 481 483	.672 .745	.902	.407
	2	166	3.50	.78						
	3	229	3.38	.90						
	Toplam	484	3.44	.86						
Bilgi Duyarlılığı	1	89	3.61	.86	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	.106 293.031 293.138	2 481 483	.053 .609	.087	.916
	2	166	3.62	.77						
	3	229	3.64	.75						

Tablo 4 Devamı...

Toplam	484	3.63	.78
--------	-----	------	-----

* 1= 0-10 Yıl, 2= 11-20 Yıl, 3=21 Yıl ve Üzeri

Tablo 4 değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerinin bilgi yönetimi uygulamaları genelinde ($F_{(2-481)}=0.211$; $P > ,05$), ve örgütsel hafıza ($F_{(2-481)}=0.409$; $P > ,05$), bilgi paylaşımı ($F_{(2-481)}=1.115$; $P > ,05$), bilgi edinimi ($F_{(2-481)}=0.902$; $P > ,05$) ile bilgi duyarlılığı ($F_{(2-481)}=0.916$; $P > ,05$) alt boyutlarında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5*Okul Türü Değişkenine Göre Bilgi Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Okul Türü*	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (Tukey)
Bilgi Yönetimi Genel	1	97	3.70	.64	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	5.60 252.09 257.69	3 480 483	1.87 .52	3,55	.014	1-2
	2	79	3.36	.71							
	3	98	3.47	.73							
	4	210	3.52	.76							
	Toplam	484	3.52	.73							
Örgütsel Hafıza	1	97	3.35	.95	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	7.75 438.79 446.54	3 480 483	2.58 .91	2.83	.038	1-2
	2	79	2.95	.98							
	3	98	3.19	.96							
	4	210	3.26	.95							
	Toplam	484	3.21	.96							
Bilgi Paylaşımı	1	97	3.88	.69	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	2.77 292.91 295.69	3 480 483	.92 .61	1.51	.210	
	2	79	3.66	.76							
	3	98	3.69	.81							
	4	210	3.78	.81							
	Toplam	484	3.76	.78							
Bilgi Edinimi	1	97	3.69	.72	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	9.55 350.34 359.89	3 480 483	3.18 .73	4.36	.005	1-2,3
	2	79	3.25	.85							
	3	98	3.35	.84							
	4	210	3.44	.92							
	Toplam	484	3.44	.86							
Bilgi Duyarlılığı	1	97	3.86	.67	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	6.71 286.43 293.138	3 480 483	2.24 .59	3.75	.011	1-2,3
	2	79	3.52	.78							
	3	98	3.57	.80							
	4	210	3.58	.80							
	Toplam	484	3.63	.78							

* 1= Anaokulu-İlkokul, 2= Ortaokul, 3=Anadolu-Fen Lisesi, 4= İmam Hatip-Meslek Lisesi

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-480)}=3.55$; $P < .05$). Farkın kaynağı Tukey testi ile değerlendirildiğinde anaokulu ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.70$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}= 3.36$) oranla daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Bilgi yönetimi uygulamalarının örgütsel hafıza alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-480)}=2.83$; $P < .05$). Farkın kaynağı Tukey testi ile değerlendirildiğinde anaokulu ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.88$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.66$) oranla örgütsel hafıza boyutunda daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Bilgi yönetimi uygulamalarının bilgi paylaşımı alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-480)}=1.51$; $P > .05$).

Bilgi yönetimi uygulamalarının bilgi edinimi alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-480)}=4.36$; $P < .05$). Farkın kaynağı Tukey testi ile değerlendirildiğinde anaokulu ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.69$), ortaokullarda ($\bar{X}=3.25$) ve fen-Anadolu liselerinde ($\bar{X}=3.35$) görev yapan öğretmenlere oranla bilgi edinimi boyutunda daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Bilgi yönetimi uygulamalarının bilgi duyarlılığı alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-480)}=3.75$; $P < .05$). Farkın kaynağı Tukey testi ile değerlendirildiğinde anaokulu ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.86$), ortaokullarda ($\bar{X}=3.52$) ve imam hatip-meslek liselerinde ($\bar{X}=3.58$) görev yapan öğretmenlere oranla bilgi duyarlılığı boyutunda daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Okullardaki Örgütsel Stres Düzeyi ile Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi okullardaki örgütsel stres düzeyinin, öğretmenlerin cinsiyet, görev yapılan okul türü ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi, kıdem ve okul türü değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Stres Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Örgütsel Stres Toplam	Kadın	241	2.65	.39	482	.945	.345
	Erkek	243	2.62	.37			
İş Yüğü	Kadın	241	3.46	.69	482	.502	.206
	Erkek	243	3.38	.71			
Beceri Kullanımı	Kadın	241	3.41	.52	482	.055	.597
	Erkek	243	3.38	.47			
Karar Verme	Kadın	241	2.29	.90	482	.991	.445
	Erkek	243	2.35	.87			
Sosyal Destek	Kadın	241	1.99	.66	482	.560	.429
	Erkek	243	1.94	.59			

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(482)}=0.945$, $p>0,05$). Benzer şekilde örgütsel stresin, iş yükü ($t_{(482)}=0.502$, $p>0,05$), beceri kullanımı ($t_{(482)}=0.055$, $p>0,05$), karar verme ($t_{(482)}=0.991$, $p>0,05$) ve sosyal destek ($t_{(482)}=0.560$, $p>0,05$) alt boyutlarında da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 7*Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Stres Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Kıdem*	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P
Örgütsel Stres	1	89	2.57	.41	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	.33 70.78 71.12	2 481 483	.168 .147	1.14	.320
	2	166	2.65	.35						
	3	229	2.64	.39						
	Toplam	484	2.63	.38						
İş Yüğü	1	89	3.29	.76	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	2.95 234.72 237.67	2 481 483	1.47 .48	3.02	.051
	2	166	3.51	.68						
	3	229	3.40	.68						
	Toplam	484	3.42	.70						
Beceri Kullanımı	1	89	3.41	.58	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	.36 118.67 119.04	2 481 483	.181 .24	.733	.481
	2	166	3.35	.45						
	3	229	3.41	.49						
	Toplam	484	3.39	.49						
Karar Verme	1	89	2.15	.94	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	2.93 373.35 376.9	2 481 483	1.46 .77	1.89	.152
	2	166	2.35	.79						
	3	229	2.36	.91						
	Toplam	484	2.32	.88						
Sosyal Destek	1	89	1.94	.79	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	.037 190.04 190.07	2 481 483	.018 .39	.046	.955
	2	166	1.96	.55						
	3	229	1.96	.60						
	Toplam	484	1.96	.62						

* 1= 0-10 Yıl, 2= 11-20 Yıl, 3=21 Yıl ve Üzeri

Tablo 7 değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerinin örgütsel stres düzeyi ($F_{(2-481)}=1.14$; $P > .05$) ile iş yüğü ($F_{(2-481)}=3.02$; $P > .05$) beceri kullanımı ($F_{(2-481)}=0.733$; $P > .05$), karar verme ($F_{(2-481)}=1.89$; $P > .05$) ve sosyal destek ($F_{(2-481)}=0.046$; $P > .05$) alt boyutlarında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8*Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Stres Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Okul Türü*	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (Tukey)
Örgütsel Stres	1	97	2.53	.38	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	2.32 68.81 71.12	3 480 483	0.77 0.14	5.39	.001	1-2,3
	2	79	2.72	.35							
	3	98	2.72	.43							
	4	210	2.61	.36							
	Toplam	484	2.63	.38							
İş Yüğü	1	97	3.60	.75	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	4.84 232.83 237.68	3 480 483	1.61 0.49	3.33	.019	1-4
	2	79	3.42	.66							
	3	98	3.43	.74							
	4	210	3.33	.66							
	Toplam	484	3.42	.70							

Tablo 8 (Devamı)...

Boyut	Okul Türü*	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (Tukey)
Beceri Kullanımı	1	97	3.38	.47							
	2	79	3.35	.52	Gruplararası	0.51	3	0.17			
	3	98	3.45	.50	Gruplarıçi	118.53	480	0.25	.69	.559	
	4	210	3.39	.50	Toplam	119.04	483				
	Toplam	484	3.39	.50							
Karar Verme	1	97	2.02	.81							
	2	79	2.44	.93	Gruplararası	17.32	3	5.77			
	3	98	2.59	1.0	Gruplarıçi	358.97	480	0.75	7.72	.000	1-2,3,4
	4	210	2.29	.78	Toplam	376.29	483				3-4
	Toplam	484	2.32	.88							
Sosyal Destek	1	97	1.74	.63							
	2	79	2.14	.62	Gruplararası	7.70	3	2.57			
	3	98	2.03	.63	Gruplarıçi	182.38	480	0.38	6.75	.000	1-2,3,4
	4	210	1.97	.60	Toplam	190.08	483				
	Toplam	484	1.96	.63							

* 1= Anaokulu-İlkokul, 2= Ortaokul, 3=Anadolu-Fen Lisesi, 4= İmam Hatip-Meslek Lisesi

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3-480)}=5.39$; $P < .05$). Farkın kaynağı Tukey testi ile değerlendirildiğinde anaokulu ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin ($\bar{X}=2.53$), ortaokullarda ($\bar{X}=2.72$) ve Anadolu-fen liselerinde ($\bar{X}=2.72$) görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük olduğu söylenebilir.

Örgütsel stresin iş yükü alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-480)}=3.33$; $P < .05$). Farkın kaynağı Tukey testi ile değerlendirildiğinde anaokulu-ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.60$), imam hatip-meslek lisesi öğretmenlerine ($\bar{X}=3.33$) oranla iş yükü boyutunda daha yüksek örgütsel stres düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Örgütsel stresin beceri kullanımı alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-480)}=0.69$; $P > .05$).

Örgütsel stresin karar verme alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-480)}=7.72$; $P < .05$). Farkın kaynağı Tukey testi ile değerlendirildiğinde anaokulu-ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=2.02$), ortaokul ($\bar{X}=2.44$), Anadolu-Fen Lisesi ($\bar{X}=2.59$) ve imam hatip-meslek lisesi öğretmenlerine ($\bar{X}=2.29$) oranla karar verme boyutunda daha düşük örgütsel stres düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca Anadolu-fen lisesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=2.59$), imam hatip-meslek lisesi öğretmenlerine ($\bar{X}=2.29$) oranla karar verme boyutunda daha yüksek örgütsel stres düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Örgütsel stresin sosyal destek alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-480)}=6.75$; $P < .05$). Farkın kaynağı Tukey testi ile değerlendirildiğinde anaokulu-ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=1.74$), ortaokul ($\bar{X}=2.14$), Anadolu-Fen Lisesi ($\bar{X}=2.03$) ve imam hatip-meslek lisesi öğretmenlerine ($\bar{X}=1.97$) oranla karar verme boyutunda daha düşük örgütsel stres düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Stres İlişkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde bilgi yönetimi uygulamaları ve örgütsel stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Stres İlişkisine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	Örgütsel Stres	İş Yükü	Beceri Kullanımı	Karar Verme	Sosyal Destek
Bilgi Yönetimi	-.414*	.061	-.063	-.277*	-.471*
Örgütsel Hafıza	-.302*	.057	-.065	-.247*	-.321*
Bilgi Paylaşımı	-.333*	.054	-.020	-.206*	-.401*
Bilgi Edinimi	-.332*	.061	-.062	-.192*	-.394*
Bilgi Duyarlılığı	-.457*	.044	-.067	-.295*	-.511*

* p < .01

Korelasyon katsayısı (r), +1 ve -1 arasında değerler alır. Bu katsayının .30’dan küçük olması zayıf, .30 ile .70 arasında olması orta düzey ve .70’ten büyük olması yüksek düzeyde ilişki olduğu şeklinde yorumlanır. Korelasyon katsayısının negatif olması ise ilişkinin zıt yönlü olduğunu gösterir (Köklü vd., 2007; Büyüköztürk vd., 2015). Bu bağlamda Tablo 9 incelendiğinde bilgi yönetimi uygulamaları ile örgütsel stres arasında (r= -.414, p< .01) orta düzeyde zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca bilgi yönetiminin örgütsel stresin alt boyutları olan karar verme (r= -.277, p< .01) ile düşük düzeyde zıt yönlü ve sosyal destek (r= -.471, p< .01) ile orta düzeyde zıt yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Örgütsel stres ile bilgi yönetiminin örgütsel hafıza (r= -.302, p< .01), bilgi paylaşımı (r= -.333, p< .01), bilgi edinimi (r= -.332, p< .01) ve bilgi duyarlılığı (r= -.457, p< .01) alt boyutları arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel stresin alt boyutu karar verme ile bilgi yönetiminin alt boyutları örgütsel hafıza (r= -.247, p< .01), bilgi paylaşımı (r= -.206, p< .01), bilgi edinimi (r= -.192, p< .01) ve bilgi duyarlılığı (r= -.295, p< .01) arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunduğu görülmektedir. Örgütsel stresin diğer bir alt boyutu olan sosyal destek ile bilgi yönetiminin alt boyutları örgütsel hafıza (r= -.321, p< .01), bilgi paylaşımı (r= -.401, p< .01), bilgi edinimi (r= -.394, p< .01) ve bilgi duyarlılığı (r= -.511, p< .01) arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgi Yönetiminin Örgütsel Stres Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde bilgi yönetimi uygulamalarının örgütsel stres düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen basit regresyon analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Bilgi Yönetiminin Örgütsel Stres Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.40	.078		43.41	.00		
Bilgi Yönetimi	-.218	.022	.414	-9.99	.00	-.414	-.414
R= .414	R ² = .172						
F ₍₁₋₄₈₂₎ =99.89	p= .00						

Tablo 10 değerlendirildiğinde yapılan regresyon analizi sonucu bilgi yönetimi ile örgütsel stres arasında negatif yönlü ($B = -.218$) anlamlı bir ilişki olup ($R = .414$, $R^2 = .172$), bilgi yönetimi uygulamaları okullardaki örgütsel stres düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı ($F_{(1,482)} = 99.89$, $p = .00$) olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle okullarda bilgi yönetimi uygulamalarının azalması, örgütsel stresin artmasına neden olmaktadır. Okullardaki bilgi yönetimi uygulamaları örgütsel stresteki değişimin %17.2'sini açıklamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre okullardaki bilgi yönetimi geneli ve alt boyutlarına (örgütsel hafıza, bilgi paylaşımı, bilgi edinimi ve bilgi duyarlılığı) yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum bilgi yönetimi uygulamalarının çalışanların cinsiyeti ya da kıdeminin bilgi yönetimi uygulamalarına bakış açısında belirleyici bir faktör olmadığını veya öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin cinsiyetlerinden ya da kıdemlerinden bağımsız olarak benzer olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitimleri ve mesleki deneyimleri, okulun kurumsal kültürü, okullarda uygulanan bilgi yönetimi sistemlerinin tüm öğretmenler için standart olması gibi faktörler bilgi yönetimi uygulamalarına ilişkin ortak bir anlayış geliştirilmesine neden olabilir. Bu durumda, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinden bağımsız olarak benzer görüşler ortaya çıkabilir.

Okul türü değişkenine göre ise bilgi yönetimi geneli ile örgütsel hafıza, bilgi edinimi ve bilgi duyarlılığı alt boyutlarında anaokulu ve ilkökul öğretmenlerinin görüşleri ortaokul öğretmenlerine oranla anlamlı bir şekilde daha olumludur. Ayrıca bilgi edinimi ve bilgi duyarlılığı boyutlarında anaokulu ve ilkökul öğretmenleri, Anadolu ve fen lisesi öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum eğitim verilen okul düzeyinin öğretim yaklaşımlarından, hitap ettikleri öğrencilerin yaş ve ihtiyaçlarından veya kurumsal hedeflerden kaynaklanabilir. Nitekim anaokulu ve ilkökullar küçük yaşta öğrencilerin temel becerilerini geliştirmeye odaklı iken ortaokul ve liseler sınav odaklı bir yaklaşıma sahiptir. Bilgi yönetimi uygulamalarında okul türü değişkenine göre ortaya çıkan farklılıklar ayrı bir çalışma konusu olarak incelenebilir.

Okullardaki örgütsel stres düzeyinin genelde ve alt boyutlarda cinsiyete ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, cinsiyetin ya da kıdem yılının örgütsel stres algısı üzerinde belirleyici bir etken olmadığını veya her yaş ve cinsiyetteki öğretmenin benzer stres faktörleriyle karşılaştığını gösterebilir. Cinsiyetten ya da kıdemden bağımsız olarak öğretmenler benzer çalışma ortamı ve benzer sorumluluklara sahiptir. Bu da örgütsel stresin benzer algılanmasına neden olabilir.

Okul türü değişkenine göre anaokulu ve ilkökullarda görev yapan öğretmenler örgütsel stres geneli ile karar verme ve sosyal destek alt boyutlarında ortaokul ve Anadolu-fen lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük stres düzeyi bildirmişlerdir. Ayrıca iş yükü boyutunda anaokulu ve ilkökul öğretmenleri imam hatip-meslek lisesi öğretmenlerine oranla daha yüksek örgütsel stres yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum anaokulu ve ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla iş yüklerinin olduğu ancak daha bağımsız karar verebilmeleri ve sosyal destek almaları nedeniyle örgütsel stres düzeylerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Örgütsel stres düzeyinde okul türü değişkenine göre ortaya çıkan farklılıklar ayrı bir çalışma konusu olarak incelenebilir.

Bilgi yönetimi uygulamaları ile örgütsel stres arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu ve bilgi yönetimi uygulamalarının örgütsel stresin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okullardaki bilgi yönetimi uygulamalarının örgütsel stres düzeyini azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan alan yazın taramasında bilgi yönetimi ile

örgütsel stres arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak örgütsel stres ve bilgi yönetimi kavramlarının ortak değişkenler içerdiği çalışmalar incelendiğinde bu bulgu desteklenmektedir. Bilgi yönetimi uygulamalarının; örgütün etkililiğini artırdığı (Chidambaranathan ve Swarooprani, 2015; Munir vd., 2013; Yang ve Wan 2004), örgütsel stresin ise etkililiği azalttığı (Bewell vd., 2014; Mallika ve Das, 2020; Ongori ve Agolla, 2008) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Benzer şekilde çalışan/örgüt performansı ile bilgi yönetimi uygulamaları arasında pozitif yönlü (Altunoğlu ve Doğan, 2014; Lee vd., 2012; Mesci, 2011; Zack vd., 2009), örgütsel stres ile negatif yönlü (Adegbe, 2010; Bayramoğlu vd., 2020; Sullivan ve Bhagat, 1992) ilişki tespit edilen çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca bilgi yönetimi ile pozitif, örgütsel stres ile negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilen örgütsel bağlılık (Bhatti vd., 2016; Razzaq vd., 2019), iş doyumu (Kianto vd., 2016; Yılmaz vd., 2019), örgütsel güven (Fitria, 2020; Lambert vd., 2022) gibi birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genel anlamda değerlendirildiğinde okullardaki bilgi yönetimi uygulamaları ile örgütsel stres arasındaki negatif ilişkinin desteklendiği söylenebilir. Ancak, bu bulguların genellenebilirliği için daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı sektörlerdeki örgütlerde ve farklı kültürlerde bilgi yönetimi uygulamalarının stres üzerindeki etkilerinin incelenmesi, bu alandaki bilgi birikimini artıracaktır. Ayrıca, bilgi yönetimi uygulamalarının hangi türlerinin hangi tür stresleri azalttığına dair daha spesifik araştırmalar yapılması, bu uygulamaların daha etkin bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacaktır.

Özellikle okullar gibi karmaşık ve hızlı değişen ortamlarda, bilgi yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin ve yöneticilerin iş yükünü azaltarak, karar verme süreçlerini hızlandıracağı ve bilgi paylaşımını kolaylaştırarak stres düzeylerini önemli ölçüde düşürebileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar, eğitim kurumlarının bilgi yönetimi uygulamalarına daha fazla önem vermeleri gerektiğini ve böylece çalışanların iş doyumlarının artırılarak, performanslarının yükseltilebileceğini göstermektedir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Adegbe, G. (2010). *Human Resource Management* (3rd ed.) New Owerri: Springfield Publishers Ltd.
- Akhtar, M. M. S. (2011). The nature and sources of organizational stress: Some coping strategies. *Journal of elementary education*, 21(2), 1-14.
- Altan, S. (2018). Örgütsel yapıya bağlı stres kaynakları ve örgütsel stresin neden olduğu başlıca sorunlar. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 137-158.

- Altunoğlu, A. E., & Doğan, B. (2014). Bilgi yönetimi, çevre, teknoloji ve örgütsel performans ilişkileri. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 5(1), 21-37.
- Areekkuzhiyil, S. (2014). Factors Influencing the Organizational Stress among Teachers Working in Higher Education Sector in Kerala: An Empirical Analysis. *Online Submission*.
- Argon, T., ve Demirer, S. (2015). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve insan kaynaklarını yönetimi yeterlikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 221-264.
- Awad, E. M. ve Ghaziri, H.M. (2008). *Knowledge management*. Pearson Education India.
- Aydemir, S. (2023). Bilgi Yönetimi ile Örgütsel Performans Arasındaki İlişkide Örgütsel Çevikliğin Düzenleyici Rolü. *Third Sector Social Economic Review*, 58(3), 1972-1992.
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 49-74.
- Bayramoğlu, G., Uysal, E., ve Karkı, A. (2020). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel stresin iş performansı üzerindeki etkisinde duygusal bağlılığın aracılık rolü. *Journal of Organizational Behavior Review*, 2(2), 115-137.
- Bakırıcı, A., Bozbayır, O., & Özata, M. (2024). Bilgi yönetiminin başarı kültürüne etkisi: Sağlık sektörü örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 27(1), 169-187.
- Bewell, H., Yakubu, I., Owotunse, D., ve Ojih, E. E. (2014). Work-induced stress and its influence on organizational effectiveness and productivity among Nigerian workers. *African Research Review*, 8(1), 112-125.
- Bhatti, M. H., Bhatti, M. H., Akram, M. U., Hashim, M., ve Akram, Z. (2016). Relationship between job stress and organizational commitment: An empirical study of banking sector. *Journal of Business Management and Economics*, 7(1), 29-37.
- Boisot, M. H. (1995). Is your firm a creative destroyer? Competitive learning and knowledge flows in the technological strategies of firms. *Research policy*, 24(4), 489-506.
- Boisot, M. H. (1998). *Knowledge assets: Securing competitive advantage in the information economy*. OUP Oxford.
- Budur, T., Abdullah, H., Rashid, C. A., & Demirer, H. (2024). The Connection Between Knowledge Management Processes and Sustainability at Higher Education Institutions. *Journal of the Knowledge Economy*, 1-34.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Chidambaranathan, K., ve Swarooprani, B. S. (2015). Knowledge management as a predictor of organizational effectiveness: the role of demographic and employment factors. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(6), 758-763.
- Colligan, T. W., & Higgins, E. M. (2006). Workplace stress: Etiology and consequences. *Journal of workplace behavioral health*, 21(2), 89-97.
- Cooper, C. L. (Ed.). (1998). *Theories of organizational stress*. Oup oxford.
- Daniel, W. W., & Cross, C. L. (2018). *Biostatistics: a foundation for analysis in the health sciences*. Wiley.
- Davenport, T. H. (1993). *Process innovation: reengineering work through information technology*. Harvard business press.
- Davenport, T. H., ve Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.
- Durnalı, M., & Akbaşlı, S. (2020). Okul müdürleri teknolojik liderlik davranışlarının okulda bilgi yönetiminin gerçekleşme düzeyine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 23-54.
- Durnalı, M., & Limon, İ. (2020). Bilgi yönetimi eğilimi ölçeğinin Türkiye kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 95-106.
- Fayda-Kinik, F. S., & Cetin, M. (2023). Perspectives on knowledge management capabilities in universities: A qualitative identification of organisational factors. *Higher Education Quarterly*, 77(3), 375-394.
- Fitria, A. (2020). The effect of knowledge management ability on organizational performance with organizational trust as a mediation variables. *Management Analysis Journal*, 9(4), 383-391.
- Fletcher, D., ve Hanton, S. (2003). Sources of organizational stress in elite sports performers. *The sport psychologist*, 17(2), 175-195.
- Friesen, D., & Williams, M. J. (1985). Organizational stress among teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 13-34.
- Gao, F., Li, M., & Clarke, S. (2008). Knowledge, management, and knowledge management in business operations. *Journal of knowledge management*, 12(2), 3-17.
- Gökgöz, H., ve Altuğ, N. (2014). Örgütsel Stresin Öğretim Elemanlarının Performansı Üzerine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ege Academic Review*, 14(4).
- Güçlü, N., ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 351-373.

- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (3 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Işık, A., ve Işık, S. Ö. (2023). Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karabağlar Örneği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(110), 6412-6424.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Kaya, H., ve Marşap, A. (2023). Stresin örgütsel sonuçları ve işyerinde stresle başa çıkma yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 496, 245-262.
- Kianto, A., Vanhala, M., ve Heilmann, P. (2016). The impact of knowledge management on job satisfaction. *Journal of knowledge management*, 20(4), 621-636.
- Kolvreid, L. (1982). Stress: Organizational consequences and occupational differences. *International Studies of Management & Organization*, 12(3), 14-32.
- Kumar, N., Cook, E., Fayda-Kinik, F. . and Maisuradze, L. (2024), ICTs Influence on Knowledge Sharing in Higher Education: A Pre-AI Systematic Literature Review. *Eur J Educ*, 59: e12803. <https://doi.org/10.1111/ejed.12803>.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Köse, H. (2013). Örgütlerde stres kaynakları ve stres yönetimi. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (29), 37-44.
- Lambert, E. G., Qureshi, H., Nalla, M. K., Holbrook, M. A., & Frank, J. (2022). Organizational trust and job stress: a preliminary study among police officers. *Asian Journal of Criminology*, 1-23.
- Leatt, P., ve Schneck, R. (1985). Sources and management of organizational stress in nursing sub-units in Canada. *Organization Studies*, 6(1), 55-79.
- Lee, S., Gon Kim, B., ve Kim, H. (2012). An integrated view of knowledge management for performance. *Journal of Knowledge management*, 16(2), 183-203.
- Madençoğlu, C. (2010). *Eğitim örgütü yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma tarzlarının benlik saygısı düzeyleriyle olan ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi
- Mallika, G., ve Das, V. T. (2020). Impact of Stress on working performance of Nurses and Organizational effectiveness in Hospitals. *Asian Journal of management*, 11(3), 225-232.
- Mesci, M. (2011). *Bilgi yönetimi, yenilik ve işletme performansları arasındaki ilişkide ara değişkenlerin etkisi: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma* [Doktora Tezi], Sakarya Üniversitesi.
- Mirela, B., ve Mădălina-Adriana, C. (2011, May). Organizational stress and its impact on work performance. In *Conference Proceedings, European Integration–New Challenges* (pp. 1622-1628).
- Munir, Y., Nazir, T., ve Fida, S. (2013). The impact of organizational stress, knowledge management, and organizational change on organizational effectiveness. *International Journal of Management Science*, 1(3), 83-89.
- Nonaka, I. ve Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press.
- O'Leary, D. E. (1998). Enterprise knowledge management. *Computer*, 31(3), 54-61.
- Ongori, H., & Agolla, J. E. (2008). Occupational stress in organizations and its effects on organizational performance. *Journal of management research*, 8(3), 123-135.
- Rafique, M. A., Hou, Y., Chudhery, M. A. Z., Waheed, M., Zia, T., & Chan, F. (2022). Investigating the impact of pandemic job stress and transformational leadership on innovative work behavior: The mediating and moderating role of knowledge sharing. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7(3), 100214.
- Razzaq, S., Shujahat, M., Hussain, S., Nawaz, F., Wang, M., Ali, M. and Tehseen, S. (2019). Knowledge management, organizational commitment and knowledge-worker performance: The neglected role of knowledge management in the public sector. *Business Process Management Journal*, 25(5), 923-947. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-03-2018-0079>
- Shirom, A. (1982). What is organizational stress? A facet analytic conceptualization. *Journal of Organizational Behavior*, 3(1), 21-37.
- Stewart, T. A. (2010). *Intellectual Capital: The new wealth of organization*. Crown Currency.
- Sullivan, S. E., ve Bhagat, R. S. (1992). Organizational stress, job satisfaction and job performance: Where do we go from here?. *Journal of Management*, 18(2), 353-374.
- Sveiby, K. E. (1997). *The new organizational wealth: Managing & measuring knowledge-based assets*. Berrett-Koehler Publishers.
- Şahin, H. (2005). Örgütsel stres. *Maden Mühendisleri Odası (TMMOB) Madencilik Bülteni*, 1, 54-56.
- Wang, C. L., Ahmed, P. K., & Rafiq, M. (2008). Knowledge management orientation: construct development and empirical validation. *European Journal of Information Systems*, 17(3), 219-235.
- WEB1 (t.y). Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü. <https://sakarya.meb.gov.tr/>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

- Yang, J. T., ve Wan, C. S. (2004). Advancing organizational effectiveness and knowledge management implementation. *Tourism Management*, 25(5), 593-601.
- Yılmaz, S., Yılmaz, Ö., ve Karatay, A. (2019). Adliye çalışanlarının algılanan örgütsel stres ve iş doyumunu ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science*, (99), 140-170.
- Zack, M., McKeen, J., & Singh, S. (2009). Knowledge management and organizational performance: an exploratory analysis. *Journal of knowledge management*, 13(6), 392-409.
- Zaleznik, A., De Vries, M. F. K., & Howard, J. (1977). Stress reactions in organizations: Syndromes, causes and consequences. *Behavioral Science*, 22(3), 151-162.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's information and data-driven world, educational organizations must effectively manage large amounts of data to support effective teaching and decision-making processes. In this context, knowledge management holds critical importance for educational organizations. Knowledge management encompasses the processes of collecting, storing, distributing, and reusing information (O'Leary, 1998; Awad & Ghaziri, 2008) These processes can be managed through technological tools and information systems (the hard track) or by facilitating the creation and sharing of knowledge (the soft track). The hard track focuses on technologies such as information systems and databases, while the soft track emphasizes the sharing of tacit knowledge and the creation of new knowledge (Boisot, 1995, 1998; Davenport, 1993; Davenport & Prusak, 1998; Gao et al., 2008; Nonaka & Takeuchi, 1995; Stewart, 2010; Sveiby, 1997; Wenger, 1998).

Effective knowledge management in educational organizations involves the acquisition, utilization, sharing, and storage of knowledge. The successful execution of these processes is made possible by school administrators and teachers being curious about knowledge and adopting a culture of continuous learning. Furthermore, knowledge management practices can positively influence the technological leadership skills of school administrators, teachers' perceptions of learning organizations, organizational agility, performance, and the culture of success (Aydemir, 2023; Bakırcı et al., 2024; Durnalı & Akbaşlı, 2020; Güçlü & Sotirofski, 2006; Işık & Işık, 2023). Conversely, deficiencies in knowledge management processes may lead to ambiguities, increased workload, and can act as a source of organizational stress. Inadequate access to timely information, incomplete or disorganized data, and ineffective knowledge sharing can negatively impact employees' stress levels. The inability to effectively manage knowledge can lead to weakening school culture and a decrease in job satisfaction, consequently increasing organizational stress.

Organizational stress is defined as a type of stress that arises from the imbalance between the demands faced by individuals in the workplace and their capacity to meet those demands. This stress often originates from factors such as excessive workload, unclear task definitions, inadequate resources, low job control, poor leadership, organizational culture, and obstacles to career development (Cooper, 1998; Ongori & Agolla, 2008; Shirom, 1982; Şahin, 2005). Organizational stress can lead to physical and psychological issues in individuals, such as headaches, exhaustion, anxiety, and depression, while it can also yield negative outcomes for organizations, including reduced productivity, decreased quality of work, and increased employee turnover rates (Akhtar, 2011; Altan, 2018; Aydın, 2004; Fletcher & Hanton, 2003; Leatt & Schneck, 1985). In educational institutions, organizational stress significantly affects teachers, administrators, and support staff. Factors such as heavy workloads, classroom management challenges, curriculum changes, and insufficient resources can negatively impact

both educators' performance and the learning environment (Altan, 2018; Kaya & Marşap, 2023; Kolvereid, 1982; Köse, 2013; Sullivan & Bhagat, 1992; Zaleznik et al., 1977).

In summary, examining the relationship between knowledge management and organizational stress in educational organizations is crucial for enhancing the efficiency and quality of educational environments. Such research can contribute to the literature on knowledge management and organizational stress, aiding in a better understanding of how these two concepts interact within the educational context. Additionally, it can provide valuable insights for educational administrators and policymakers to create healthier and more efficient working environments, thereby improving the well-being of staff in educational institutions and enhancing the quality of education provided to students.

In light of the information provided above, the purpose of this research is to determine the effect of the knowledge management process in educational organizations on organizational stress. To this end, the following main and sub-problems have been addressed:

1. Does the knowledge management process in schools significantly predict the level of organizational stress?
 - a. Is there a statistically significant difference in the level of knowledge management in schools based on variables such as gender, type of school, and tenure?
 - b. Is there a statistically significant difference in the level of organizational stress in schools based on variables such as gender, type of school, and tenure?
 - c. Is there a significant relationship between the levels of knowledge management and organizational stress in schools?
 - d. Is knowledge management a significant predictor of the level of organizational stress in schools?

Method

The research was conducted using a correlational survey model. The population of the study consisted of 15,489 teachers working in Sakarya province during the 2023-2024 academic year. The sample of the study was comprised of 484 teachers selected through an appropriate sampling method. To collect research data, the Information Management Tendency Scale developed by Wang et al. (2008) and adapted into Turkish by Durnalı and Limon (2020), and the Short Version Organizational Stress Scale developed by Theorell et al. (1988) and adapted into Turkish by Yıldırım et al. (2011) were used. SPSS 25 package program was utilized for data analysis. Descriptive statistics were used to determine the demographic characteristics, while independent samples t-test, one-way ANOVA, correlation analysis, and regression analysis were used to determine the differences between groups and the relationships.

Findings

"The research findings revealed that teachers' perceptions of information management, both overall and across its sub-dimensions (organizational memory, information sharing, knowledge acquisition, and information sensitivity), did not significantly differ based on gender and seniority. However, teachers' perceptions of information management were more positive in preschool and primary schools serving younger age groups compared to other school types.

It was concluded that the level of organizational stress did not significantly differ based on gender and seniority. Overall, except for the workload dimension, the level of organizational

stress was found to be lower among teachers working in preschools and primary schools compared to other school types.

A moderate negative correlation was found between information management practices and organizational stress, indicating that information management practices were a significant predictor of organizational stress."

Conclusion and Discussion

Research results indicate that both knowledge management practices and organizational stress do not show significant differences in teacher perspectives based on the variables of gender and tenure. This situation suggests that gender or length of service is not a determining factor in how teachers perceive knowledge management practices, or it indicates that their viewpoints are similar, regardless of gender or tenure. Factors such as teachers' training and professional experience, the institutional culture of schools, and the standardization of knowledge management systems across all teachers may foster a common understanding of knowledge management practices. In terms of organizational stress, this finding may suggest that neither gender nor years of tenure significantly influences perceptions of organizational stress, or that teachers of all ages and genders encounter similar stress factors. Independent of gender or tenure, teachers often share similar working environments and responsibilities, leading to comparable perceptions of organizational stress.


Teachers' views on knowledge management practices are more positive at lower educational levels. This result again suggests that neither gender nor years of tenure play a decisive role in the perception of organizational stress, pointing to a shared experience among teachers across different demographics regarding similar stress factors. When considering organizational stress levels, it is concluded that teachers in lower educational levels generally experience lower levels of organizational stress but report higher workload compared to other types of schools. This could be interpreted as preschool and elementary school teachers facing heavier workloads yet exhibiting lower organizational stress levels due to their increased independence in decision-making and the availability of social support.

A medium-level negative relationship was found between knowledge management practices and organizational stress, with knowledge management practices identified as a significant predictor of organizational stress levels. This indicates that effective knowledge management in schools could reduce levels of organizational stress. A review of the literature did not reveal direct studies examining the relationship between knowledge management and organizational stress; however, existing research investigating the shared variables in both concepts supports this finding. Studies indicate that knowledge management practices enhance organizational effectiveness (Chidambaranathan & Swarooprani, 2015; Munir et al., 2013; Yang & Wan, 2004) while organizational stress diminishes effectiveness (Bewell et al., 2014; Mallika & Das, 2020; Ongori & Agolla, 2008). Similarly, research has identified a positive correlation between employee/organizational performance and knowledge management practices (Altunoğlu & Doğan, 2014; Lee et al., 2012; Mesci, 2011; Zack et al., 2009) and a negative relationship between organizational stress (Adegbe, 2010; Bayramoğlu et al., 2020; Sullivan & Bhagat, 1992). Furthermore, numerous studies have found positive relationships between knowledge management and organizational commitment (Bhatti et al., 2016; Razzaq et al., 2019), job satisfaction (Kianto et al., 2016; Yılmaz et al., 2019), and organizational trust (Fitria, 2020; Lambert et al., 2022). Collectively, these studies reinforce the negative relationship between knowledge management practices in schools and organizational stress. However, broader research is needed for the generalizability of these findings. Investigating the impact of knowledge management practices on stress across different sectors and cultures will enhance

the knowledge base in this area. Additionally, conducting more specific studies to identify which types of knowledge management practices reduce particular forms of stress will facilitate a more effective application of these practices.

In complex and rapidly changing environments like schools, it is believed that knowledge management practices could significantly reduce the workload of teachers and administrators, accelerate decision-making processes, and ease information sharing, thereby considerably lowering stress levels. These results indicate that educational institutions should place greater emphasis on knowledge management practices, which can enhance job satisfaction and improve staff performance.

6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremi Sonrası Eğitimde Dayanıklılık: Tehditler ve Zorluklar

Özkan, Nil¹  <https://orcid.org/0000-0001-6237-5359>

Öz

Gönderi Tarihi
16.07.2024
Kabul Tarihi
14.12.2024
Anahtar Kelimeler
*Deprem, Eğitimde
Dayanıklılık, Doğal
Afet*

Bu çalışmanın amacı; 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli on ilde meydana gelen depremler sonrası bölgede görev yapan eğitim yöneticilerinin görüşleri temel alınarak edindikleri rolleri ve deneyimleri doğrultusunda eğitimde dayanıklılığı incelemek, eğitimin normalleştirici ve iyileştirici rolü kapsamında dayanıklılığın güçlendirilmesine ilişkin yenilikler ve öneriler geliştirmektir. Araştırma nitel araştırma kapsamında olup betimleyici durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren on eğitim yöneticisi kartopu örnekleme uygun olarak seçilmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi için içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda; deprem bölgesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin deprem süreci ve sonrasında yaşadıkları sorunlar, karşılaştıkları zorluklar ve geliştirdikleri çözümler ile eğitimin doğal afetlere karşı dayanıklılığını arttırmaya yönelik öneri ve beklentileri ortaya koyulmuştur. Yaşanılan sorunlar temasında özellikle ekonomik, sosyal ve toplumsal anlamda önemli kayıpların yaşandığı, karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler temasında uygulanan seferberlik ve alınan destek çalışmaları ön plana çıkmıştır. Çözüm önerileri ve beklentiler temasında ise hazırlayıcı ve önleyici çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Resilience in Education after the Kahramanmaraş Earthquake February 6, 2023: Threats and Challenges

Abstract

Received
16.07.2024
Accepted
14.12.2024
Key Words
*Earthquake,
Resilience in
Education, Natural
Disaster*

The purpose of this study is to examine resilience in education in line with their roles and experiences based on the opinions of education administrators working in the region after the earthquakes that occurred in ten provinces centred in Kahramanmaraş on February 6, 2023, and to develop innovations and suggestions for strengthening resilience within the scope of the normalising and healing role of education. The research is within the scope of qualitative research and is designed with descriptive case study. Ten educational administrators participating in the research were selected in accordance with snowball sampling, and the data were collected with a semi-structured interview form. Content analysis technique was used to analyse the data. As a result of the research; the problems experienced by the education administrators working in the earthquake zone during and after the earthquake, the difficulties they encountered and the solutions they developed, as well as their suggestions and expectations for increasing the resilience of education against natural disasters were revealed. In the theme of the problems experienced, it was emphasised that significant losses were experienced especially in economic, social and social terms, and in the theme of solutions to the problems encountered, the mobilisation and support activities applied and received came to the fore. In the theme of solution suggestions and expectations, it was emphasised that preparatory and preventive studies should be emphasised.

¹ Sorumlu Yazar: Özkan, Nil, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, kezban_2121@hotmail.com

GİRİŞ

Doğal afetler toplumda derin ve hassas yaralara yol açtığı gibi zamanlamaları ve yıkıcı gücündeki belirsizlik sebebiyle farklı özelliklere sahiptir. Özellikle depremler insanlık tarihinde çok büyük bir yok olma riski oluşturmaktadır (Zilio & Ampuero, 2023). Oluşan kitlesel etkiler nedeniyle deprem, her alanda baş gösteren bir zorluk içermektedir. Depremlerin önceden tahmin edilebilirliği kestirilemediği için dünyanın hiçbir yerinde herhangi bir direnç sistemi geliştirilememektedir (Erkal & Değerliyurt, 2009). Buna karşılık, depremin öngörülemesizliği ve kontrol edilemezliği sebebiyle oluşturacağı tehditleri ve olumsuzlukları hafifletmek amacıyla birçok önleyici çalışma yapılmaktadır (Dodlova vd., 2023). Bununla birlikte depremlerin ortaya çıkardığı problemlerin ortadan kaldırılmasına ilişkin yapılan çalışmalar, toplumun ve bireylerin uzun vadede aynı sorunları yaşamasını engelleyebilmektedir. Ancak depremlerin oluşturduğu tahribat insan yaşamını etkilediği gibi ulaşım, tarım, eğitim, sağlık ve diğer sektörlerde çeşitli olumsuzluklara neden olmaktadır. Deprem, yıkıcı etkilerinin fazla olması sebebiyle genel olarak olumsuz algılanmaktadır (Partelow, 2021). Ancak uzun vadede eğitsel anlamda hem okullarda hem eğitimin kendisinde kalıcı değişim ve dönüşümlerin gerçekleştirilerek eğitimin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi adına bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Örneğin doğal afet veya acil durumlar sonrası sistemsel olarak değişikliklerin yapılarak uzaktan veya hibrit eğitime geçilmesi (Castro, 2019) veya afet sonrasındaki okulların durumuna bakılarak gezici okullar veya prefabrik okullar (Özer, 2023) gibi farklı alternatiflerin uygulamaya konulmasıyla eğitim örgütlerinin sistemsel tıkanıklarla baş etme deneyimlerini güçlendirdiği belirtilmektedir. Bu kapsamda kaos kuramına göre yaşanan krizler veya acil durumlar, yarattığı düzensizlik ve derinleştirdiği kaos itibarıyla aşınma ve yıpranmalara sebep olabilmektedir (Yazgan, 2020). Eğitim açısından değerlendirildiğinde ise; eğitimin özellikle deprem gibi acil durumlarda iyileştirici ve normalleştirici etkisi göz önünde bulundurularak olumsuzluklara kıyasla pozitif dönümler alınabilmekte ve eğitimde dayanıklılığın sağlanabilmesi adına radikal değişimlerin yapılabilmesine olanak tanınmaktadır (Basnet, 2020).

İnsan yaşamını büyük ölçüde etkileyerek olumsuz sonuçlara neden olan doğal afetler, insan, mal ve can kaybı oluşturup hayatın her alandaki faaliyetleri durdurabilmekte veya kesintiye uğratabilmektedir. Ülkemiz de konumu ve coğrafik yapısı sebebiyle aktif fay hatları üzerinde yer almakta ve deprem ülkesi olarak anılmaktadır (Bilen & Polat, 2022). Son olarak 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş'ın Pazarcık ve Elbistan ilçelerinde meydana gelen 7,8 ve 7,7 şiddetindeki depremler 10 ili etkileyerek büyük yıkıma neden olmuştur (İTÜ, 2023). Her iki büyük deprem ve çok sayıda artçı sarsıntının ardından 50 binden fazla kişi yaşamını yitirmiş ve bölgede yaşayan 15 milyona yakın insan doğrudan etkilenmiştir (AFAD, 2023). Öyle ki 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli meydana gelen depremler, şiddeti ve kapsadığı alan itibarıyla “yüzyılın felaketi” veya eşi benzeri olmayan felaket olarak değerlendirilmektedir.

Ülkemizde meydana gelen deprem sonrası her alanda birçok tahribatla karşılaşmıştır. Eğitim açısından bakıldığında; Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayınlanan rapora göre, 6 Şubat 2023 tarihinde 10 ili etkileyen Kahramanmaraş merkezli iki depremde toplam 72 okul binası yıkılmış, 504 okul ağır hasar, 331'i ise orta hasar almıştır. Bu okulların yeniden yapımı ve onarımı için ise toplam 39.690 milyar liralık bütçeye ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Belirli bir süre tüm ülke genelinde eğitime ara verilmiş, deprem bölgesindeki okulların hasar tespit raporlarına göre kademeli olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitime erişiminin sağlanması ve bu yöndeki politikaların belirlenmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde kriz masası kurulmuş ve stratejik planlamalar yapılmıştır. Psikososyal destek eylem planı uygulamaya konularak ülke genelindeki tüm öğretmenlere deprem sonrası kriz yönetimi ve ruh sağlığı gibi konularda bilgilendirme programları başlatılmıştır. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) koordinasyonunda MEB Arama Kurtarma Birimi (AKUB) ekipleri kurulmuş ve oluşturulan

birimler deprem bölgesindeki arama kurtarma çalışmalarına katılmıştır. MEB bünyesindeki tüm pansiyonlar, öğretmenleri, misafirhane ve uygulama otelleri barınma ihtiyacı için hizmet vermiş, mobil mutfaklar kurulmuş, meslek liseleri acil ihtiyaç olan konteyner, çadır, uyku tulumu, gıda üretimi yapmaları için seferber edilmiştir. Bölgede bulunan çadır, konteyner ve prefabrik alanlar taşınabilir eğitim kapsamına alınmış, öğretmenler ve diğer eğitim personeline eğitime ara verilen zaman dilimindeki ek ders ücretlerinin alınması, izin ve tayin hakkı kullanmaları yönünde düzenlemeler yapılmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Akbaba Altun'a göre (2005), depremlerin etkileri bireysel, toplumsal ve ulusal düzeyde meydana gelmektedir. Doğal afetler sonucu insanların ölümü veya yaralanması, kamu alt yapısının zarar görmesi, sosyal, ekonomik kayıplar ve tüm toplumu etkileyen travmatik, psikolojik olaylar şeklinde oluşan olumsuzluklar, iyi olma halini etkileyen unsurlar olarak görülmektedir. Doğal afetlerin ardından okullar, hızlı bir şekilde yeniden yapılanmaya ve normale dönüştürülen çalışmaların ön safhalarında yer almaktadır. Bu nedenle okullar, toplumun ve savunmasız grupta yer alan çocukların istikrarlı ve güvenli bir şekilde iyileşmesini sağlayan kilit faktörlerdendir (Mutch, 2014).

Yaşanan afetler ve acil durumlar sonucunda yaşamın normale döndürülmesi açısından hem yerel hem uluslararası kurum ve kuruluşlar büyük çaba göstermektedir. Nitekim UNESCO, UNICEF ve BM başta eğitim olmak üzere her alanda çözüm üretmeye çalışmaktadır. Afetlerden sonra eğitim öğretim faaliyetlerinin devam etmesi amacıyla hükümetler, resmi kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör arasında birçok iş birliği yapılarak afetlerin yarattığı olumsuz etkiler ve hasar onarılmaya ve iyileştirilmeye çalışılmaktadır (Hassan vd., 2020). Nitekim son yaşanan depremde bu yönde benzer çalışmalar yapılarak kriz kurulları oluşturulmuş ve deprem bölgesini kapsayan bu kriz kurullarında MEB il müdürlüklerinin görevlendirilmesi yapılmış, bu kapsamda deneyimi olan il müdürleri de bölgeye sevk edilmiştir. Oluşturulan kriz kurullarında eğitim yöneticileri ve okul müdürleri de yer almış ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara çözüm üretmekle birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerini de sürdürmeye çalışmıştır (Özer vd., 2023). Geçmişte meydana gelen afetler değerlendirildiğinde; doğal afetlerin, yönetim konusunda engeller oluşturması ve afetlerden sonra okullarda afet yönetiminin standardize edilememesi nedeniyle eğitim yöneticileri, afet sürecini etkili yönetebilme konusunda yeni çerçeveler geliştirmekte ve toplumsal dayanıklılığı desteklemek amacıyla eğitim unsurunu, afetlerin uzun vadeli zararlarına karşı bir yol haritası olarak görmektedir (Le Brocque vd., 2017).

Depremin uzun vadeli etkisinin atlatılması ve eğitim yöneticilerinin genel refahının iyileştirilmesi konusunda istikrarın ve sürekliliğin sağlanması, normalleşme sürecine geçişte kolaylaştırıcı faktör olduğu gibi eğitimin onarıcı bir bileşeni olarak düşünülmektedir. Eğitimin ve eğitim yöneticilerinin doğal afetlerdeki kritik rolü gereği, bu araştırma 6 Şubat 2023 tarihli iki büyük depremin meydana geldiği 10 ilde, görev yapan eğitim yöneticilerinin deprem sürecinde ve sonrasında neler yaşadığını, ne gibi durumlarla karşılaştıklarını, birçok duruma çözüm getirme mücadelesi ve bu süreçte edindikleri deneyimleri kendi görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinin aktif bir şekilde devam edebilmesi adına depremin, eğitim yöneticilerini nasıl ve ne ölçüde etkilediği ve afet durumları karşısında nasıl davrandıklarını öğrenmek ve araştırmak oldukça önemlidir. Nitekim literatür incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin herhangi bir doğal afet veya travmatik olayların ardından kendilerinin de anlaşılmasına ihtiyaç olduğunu ve toparlanma sürecinde desteklenmeleri gerektiği görülmektedir (Seyle vd., 2013). Bu bağlamda araştırmadan elde edilecek veriler aracılığıyla eğitim yöneticilerinin gelecekteki doğal afetlerden depremlerle ilgili yönelecekleri politika, uygulama ve araştırmalara kaynaklık edeceği ve kendilerine hangi yönlerde destek verilmesi gerektiği ve bu yönde hangi çalışmaların yürütülebileceği konusunda yol gösterici

olması beklenmektedir. Dolayısıyla araştırmanın genel amacı, deprem bölgesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar, uyguladıkları çözümler ve sürece yönelik beklenti ve önerilerine ilişkin rollerinin ve deneyimlerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Depremin meydana geldiği illerde görev yapan eğitim yöneticilerinin deprem sürecinde ve sonrasında yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. Depremin meydana geldiği illerde görev yapan eğitim yöneticilerinin deprem sürecinde ve sonrasında yaşadığı sorunlara buldukları çözümler nelerdir?
3. Depremin meydana geldiği illerde görev yapan eğitim yöneticilerinin deprem sürecinde ve sonrasında yaşanan sorunların giderilmesi yönünde önerileri/istekleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırmalar, problemleri, olayları ve durumları doğal bağlamlarında derinlemesine ve gerçekçi bir şekilde inceleyerek anlamaya çalışmakta ve konuları yorumlamak ve sorgulamak için ayrıntılı bir yaklaşım sunmaktadır (Maxwell, 2008). Bu bilgiler ışığında mevcut araştırma, eğitim yöneticilerinin deprem sürecinde yaşadıkları sorunları, kullandıkları çözüm stratejileri ve öneri/beklentilerine ilişkin görüşlerini, tecrübelerini ve algılarını ortaya koymak ve derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile tasarlanmıştır. Bireylerin yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını inceleyen olgubilim, oluşan olgular ile bireylerin algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan nitel araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma, eğitim yöneticilerinin deprem süreciyle ilgili görüşlerini ve deneyimlerini yansıtan, olgubilim deseniyle tasarlanan nitel bir araştırmadır. Olgubilim deseni nitel araştırmalarda, kişilerin belirli bir olguyu deneyimlemesi sonucu ortaya çıkardığı anlamlara odaklanan bir tekniktir (Groenewald, 2004).

Çalışma Grubu

Mevcut araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş merkezli meydana gelen depremlerin etkilediği 10 ildeki kamu okullarında görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, depremin yıkıcı etkisiyle birlikte yaşanabilecek can kayıpları doğrultusunda eğitim yöneticilerinin deprem sürecinde aktif bulunmalarına ve görevlerine devam edip etmediklerine dikkat edilmiştir. Bu kıstasların sağlanmasıyla eğitim yöneticilerinden araştırmaya yönelik daha kapsamlı bilgi ve veri toplanması hedeflenmiştir. Eğitim yöneticilerinin süreç içerisinde ve sonrasında yaşanabilen durumlara yönelik zengin bilgi kaynağı olabilmeleri göz önünde bulundurularak kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme; incelenecek probleme yönelik derin ve zengin bilgilere sahip olan bireylerin veya olguların araştırıldığı ve en çok bilgi sahibi olan kişilerin, kaynakların araştırmaya katılımıyla yeni bilgilerin edinilmeye çalışıldığı, verilerin derinliği ve doygunluğu açısından tekrarlı görüşmelerin yapılabildiği bir yöntemdir (Baltacı, 2018; Flick, 2014). Aynı zamanda çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi de tercih edilmiş ve buna uygun olarak eğitim yöneticilerin farklı kademelerde, farklı okul türlerinde görev yapmasına ve farklı görev alanlarında bulunmasına dikkat edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemeyle çalışılan probleme yönelik taraf olabilecek tüm kişilerin çeşitliliği en üst seviyede yansıtılabilmektedir (Baltacı, 2018). Araştırmadaki katılımcılara gönüllülük esası özellikle vurgulanmış, katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği amacıyla kodlar kullanılmış ve araştırmacıya olan güvenin sağlanmasıyla birlikte bir üst aşamadaki bilgi sahibi olan katılımcılara yönlendirilmesi yapılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Görev	Kademe
Y1	Erkek	52	30	Okul Müdürü	Ortaokul
Y2	Erkek	48	25	Okul Müdürü	Lise
Y3	Erkek	45	21	Okul Müdürü	İlkokul
Y4	Erkek	40	18	Müdür Yard.	İlkokul
Y5	Erkek	34	11	Müdür Yard.	Ortaokul
Y6	Kadın	37	23	Müdür Yard.	Lise
Y7	Erkek	49	27	Eğitim Yöneticisi	İl MEM
Y8	Erkek	54	33	Eğitim Yöneticisi	İl MEM
Y9	Erkek	41	19	Eğitim Yöneticisi	İl MEM
Y10	Erkek	51	29	Eğitim Yöneticisi	İl MEM

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 1’i kadın 9’u erkek olup yaş ortalaması 45.1, kıdem ortalaması ise 23, 6 yıldır. Eğitim yöneticilerinin 3’ü okul müdürü, 3’ü müdür yardımcısı, 4’ü eğitim yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Kademelerine göre 2’si ilkokul, 2’si ortaokul, 2’si lise, 4’ü İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Literatür taraması yapıldıktan sonra alanında uzman akademisyenlerin de görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiş ve formda, eğitim yöneticilerine deprem süreciyle ilgili yaşadıkları sorunları, karşılaştıkları sorunlara ilişkin kullandıkları çözümleri ve sürece yönelik önerileri/beklentileri açığa çıkaracak sorulara yer verilmiştir. Formda yer alan örnek sorulardan birkaçı “Eğitim yöneticisi olarak deprem sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” şeklindedir. Oluşturulan sorularla birlikte deprem süreci ve sonrasında eğitim yöneticilerinin süreçle ilgili algıları, rolleri ve deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, konuşmanın akışını, devamlılığını sağlamada ve araştırılacak olguya dair kapsayıcı ve ayrıntılı bilgi ve yorumların elde edilebilmesine imkân sağlamaktadır (Merriam & Tisdell, 2015). Her katılımcıyla görev yaptıkları okullarda ve yıkımdan dolayı görevli oldukları çadır ve konteyner kentlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kurulan çadır ve konteyner kentlerle ilgili il Milli Eğitim Müdürlükleriyle iletişime geçilerek bilgi alınmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce araştırmacı ilk olarak kendini tanıtarak çalışmanın amacı ve problem durumu hakkında bilgi vermiştir. Ardından verilerin bilimsel amaçlı toplandığı, elde edilen bilgilerin sadece bilimsel araştırma çerçevesinde kullanılacağı ve araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayalı olup görüşme esnasında istenilen zamanda görüşmenin sonlandırma hakkına sahip olduklarıyla ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca yaşanan olağanüstü durum ve içinde bulunulan zorlu şartlar gereği hiçbir katılımcı görüşme esnasında ses kaydı alınmasını istememesi sonucu tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı olarak not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmeler ortalama 40-45 dakika sürmüştür ve araştırmacı tarafından not alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, açıklayıcı kavramları, nedensel bağları, yaşantıları ve ilişkili durumları ortaya koymak amacıyla içerik analizi kullanılmıştır (Saldana, 2019). Verilerin analizinde sırasıyla veriler anlamlı birimlere ayrılarak kod-kategori ve temalar düzenlenmiş, ardından bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak

amacıyla oluşturulan kod-kategori ve temaların nitel araştırma yaklaşımında uzman akademisyenler aracılığıyla karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucu kodlayıcılar arasında tutarlılık test edilmiş, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen ve kodlama güvenilirliğini sağlayan formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği} \times 100}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmış ve (%93) hesaplanmıştır. Aynı zamanda Neuman'ın (2017) ölçütleri doğrultusunda; farklı özelliklere ve deneyimlere sahip katılımcılardan veri toplanarak veri kaynakları çeşitlendirilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olup istenilen zamanda reddetme olanaklarının bulunduğu belirtilerek araştırmacıya karşı güven duygusu, katılımcı dürüstlüğü sağlanmaya çalışılmış ve bulgular katılımcıların doğrudan söylemleriyle desteklenmiştir. Araştırmacının kendisinin de okul yönetici olması sebebiyle katılımcıların kendisine olan güven duygusu pekiştirilmiştir.

BULGULAR

Katılımcı görüşlerine dayalı olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda “Yaşanılan sorunlar”, “Uygulanan çözümler” ile “Beklentiler ve Çözüm önerileri” temalarına ulaşılmıştır. Söz konusu temalara ve alt temalara ilişkin bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla verilmiştir.

Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların deprem sürecinde ve sonrasında yaşadıkları sorunlara ilişkin algıları ve görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yaşanılan Sorunlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Yaşanılan Sorunlar	Güvenlik	Yağmalama ve hırsızlık Organize suç örgütlülüğü Fırsatçılık-stokçuluk Mahremiyet sorunu
	Ekonomik-sosyal-toplumsal kayıplar	Can ve mal kaybı Dezenformasyon-manipülasyon Yardım-enkaz kaldırma çalışmalarının yavaşlaması Toplumsal baskı-dışlanma Güven kaybı Temel ihtiyaçların karşılanamaması Göç
	Psikolojik-sağlık	Kontrolsüzlük, kargaşa Hijyen-sağlık problemi Psikolojik-davranış bozukluğu
	Teknik-yapısal	Yerel birimlerin zayıflığı Planlama-koordinasyon-organizasyon eksikliği Teknik bilgi eksikliği Suistimal, usulsüzlük Liyakatsızlık ve keyfi uygulamalar
	Eğitsel sorunlar	Öğretmen açığı ve sirkülasyon Öğretmen tayinleri Öğrenme kaybı

Tablo 2 (Devamı)...

Öğrenci sayısında azalma
Eğitim faaliyetlerinin aksaması
Tayinlerdeki katı şartlar

Tablo 2'ye göre yaşanan sorunlara ilişkin katılımcıların görüşleri “güvenlik”, “ekonomik-sosyal-toplumsal kayıplar”, “psikolojik-sağlık”, “teknik-yapısal”, “eğitsel” olmak üzere beş alt tema altında sunulmuştur. Güvenlik alt temasında katılımcılar; deprem süreci ve sonrasında hırsızlık ve yağmalama, organize suç örgütlülüğü, mahremiyet ve yardım dağıtımlarındaki fırsatçılık-stokçuluk sorunlarıyla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Katılımcıların söz konusu alt temaya ilişkin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Hem evlerimiz hem dükkânlarımız varlığımızda da yokluğumuzda da yağmalandı. Şehrimize çok sayıda yabancı geldi ve organize bir şekilde hırsızlık olayları meydana geldi (Y1).

Eksikler ve ihtiyaçlar yetkililerce bildirilmesine rağmen amacına uygun yardımlar yapılamadı. İnsanlar gelen kimi yardımların eski olduğunu görünce kabul etmedi ve yenisine yöneldi, var olan yardımlar yerlere saçıldı, çöpe atıldı veya ihtiyaç olmayan yerlerde kullanıldı (Y2).

Çadır kentlerde hırsızlık ve güvenlik açığı çok fazlaydı maalesef. Mahremiyet konusunda da sıkıntılar yaşadık. Özellikle yabancı uyruklu ve mülteci olan gruplara hırsızlık ve mahremiyet konularında hiç derdimizi anlatamadık. Tuvalet, banyo konularında insanlar rahatsız ediliyordu ve alt yapı zaten zayıftı (Y4).

Yardım konusunda insanlarda “bir daha bulamam” korkusu vardı bu yüzden yardımların bir kısmı doğru insanlara gitmedi, yağmalamalar oldu (Y7).

Ekonomik-sosyal-toplumsal kayıplar alt temasında katılımcılar; depremden kaynaklı can ve mal kaybının yaşanmasının yanında deprem bölgesiyle ilgili basında doğru bilgi verilmediği, yardım çalışmalarının sekteye uğradığı, depremedeler üzerinde toplumsal baskının oluştuğu, çeşitli devlet kurumlarının da yıkılmasıyla birlikte afetlerle mücadelede görevli olan kuruluşlara güvenin zedelendiği, bölgenin ihtiyaçlarına yönelik iletişim kanallarında aksaklıklar yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca deprem mağduru öğretmenlere yönelik diğer illerde farklı uygulamaların yaşandığı vurgulanmıştır. Söz konusu alt temaya yönelik katılımcıların dile getirdiği görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yerel ve ulusal basında bilgi kirliliği ve manipülasyonlar çok yaşandı. Sahada görev alan yöneticilerle birlikte vali ve belediye başkanları da yardıma koşup ellerinden geleni yaptılar fakat sahada yaşananlar ile basına yansıyanlar çok farklı (Y1).

Mağdur insanlar ve şehrin kendisi bir süre sonra kendi haline bırakıldı, yardımlar kesildi, çalışmalar yavaşladı (Y2).

Bölgenin yaptığı seçim tercihleri eleştirildi, üzerine toplumsal baskı uygulandı. Mağdur insanlar aşağılanıp küçük düşürüldü. Bunlar hakkında cezai işlem uygulanamadı, birlik beraberlik ruhu zedelendi (Y2).

Şehirde AFAD merkezi ve şehir hastanesi bile büyük hasar gördü, üstelik fay hattı üzerine kurulu. Suistimal ve keyfi uygulamalar sebebiyle kurumların ve insanların AFAD ve diğer yardım kuruluşlarına güveni kalmadı (Y7).

Şehre resmi ziyaretler ve toplantılara gelecek olan önemli veya üst mercideki yetkililere olayların ve yaşananların tüm çıplaklığı gösterileceğine durumların iyi olduğu, en iyi çadırlar, iyi halde olan insanlar gösterildi (mağduriyet yaşanmamış gibi). Daire başkanları ve üst

mercilerle yapılan toplantılarda sorumlu üst mercilerdeki kişiler sanki her şey iyiymiş, her şey yolundaymış gibi konuşuyor ve kimse esas sorunlara değinmiyordu (Y10).

İl dışına göç eden insanlar için iller ve belediyeler arasında farklı uygulamalar vardı. Sahip çıkıldığı gibi dışlanmalarla da karşılaştık. Kendi akrabalarımızda bizzat yaşayanlar olduğu gibi öğretmenlerimiz de çok şikâyetçi oldular. Bir mülteci ve bir yabancı gibi davranıldı (Y10).

Psikolojik-sağlık alt temasında katılımcılar; deprem bölgesindeki şehirlerde genel olarak bir kontrolsüzlük ve davranış bozukluğu görüldüğü, hijyen ve sağlık problemlerinin yanı sıra öğretmenlerin depremden psikolojik olarak etkilendiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan bazılarının bu alt temaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Trafik, toplum, hastane, toplu taşıma vs. alanlarda kural tanımamazlık var. Henüz kimse tam olarak kendine gelememi. Bu davranışlar kimi bilinçli kimi bilinçsizce yapılıyor (Y1).

Çadır kentlerde ve konteyner kentlerde oldukça hijyen problemi yaşadık. Toplu alan ve kalabalık olması sebebiyle enfeksiyona ve hastalıklara maruz kaldık (Y2).

Evi hiç hasar almayan öğretmenlerimiz bile evine korkudan giremiyor. İzinli öğretmenlerimiz de yaşadıkları travmalardan okula gelmek istemiyor (Y5).

Teknik-yapısal alt temasında katılımcılar; depreme müdahale ve depremi önleme konusunda yerelde sorumlu birimlerin yetersiz kaldığı, sorumlu birimlerin yetkilileri ile görevlendirilen yöneticiler arasında anlaşmazlık yaşandığı, AFAD bünyesinde plansızlık, organizasyon eksikliği ve koordinasyonsuzlukla birlikte profesyonel bireylerin sayıca eksik olduğu, yardım çalışmalarında usulsüzlüklerin yapıldığını vurgulamıştır. Bu alt temayla ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Arama-kurtarma-barınma-yardım gibi konularda yerel dinamikler çok zayıf. Dışardan gelen yardımlar ve gönüllüler olmasa ayağa kalkmamız çok zor olurdu (Y1).

Çadır kentlerin organizasyonunda AFAD yetkilileriyle çatışma yaşamaya başladık. Valilik onayımız olmasına rağmen yetkilerini ve görevlerini bize devretmek istemiyorlardı. Çünkü görevlendirilen kişileri ayak işlerinde kullanmak istiyorlar, organizasyon ve dağıtım işlerini vermek istemediler (Y2).

AFAD'da özellikle teknik bilgisi ve uzmanlığı olmayan kişi sayısı oldukça fazlaydı. Sahada, sayıca görevli çok ama iş yapılamıyor görev verilemiyor çünkü teknik bilgi ve uzmanlık yok (Y2).

Çadır kurulumu konusunda plansızlık nedeniyle tarım arazilerinde ve planlanmayan yerlerde çadır kentleri kuruldu. Mülk sahipleri ile AFAD yetkilileri karşı karşıya geldiler (Y4).

Her yardımın dağıtımında menfaat grupları iş ve işlemlere müdahale ediyordu. Özellikle Avrupa'dan gelen yardım turları yanlış yönlendirildi, ihtiyaç olan yerlere yardım gönderilemedi. Keyfi uygulamalar ve suiistimaller oldukça fazlaydı (Y5).

Suistimal ve keyfi uygulamalar sebebiyle kurumların ve insanların AFAD ve diğer yardım kuruluşlarına güveni kalmadı (Y8).

Eğitsel alt temasında katılımcılar; okullarda öğretmen ihtiyacının olduğu, gönüllü öğretmenlerde sirkülasyonun yüksek oranda yaşandığı ve öğretmen tayinlerinin katı şartlar taşıdığını dile getirmiştir. Özellikle öğrenciler açısından öğrenme kayıplarının yaşandığı, il dışına göç, nakil ve can kaybı sebebiyle öğrenci sayılarının azaldığı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksadığı vurgulanmıştır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmen bulunamadığı için okullardaki kurslar sınava hazırlanan öğrenciler için açılmadı. Açılan yerlere yönlendirme yaptık fakat buradaki kurslarda da öğretmen sirkülasyonu çok yaşandı (Y2).

Tayin hakkı konusunda MEB bize sahip çıkmadı ve arkamızda durmadı. Eş ve çocuk kaybı dışında herhangi bir kıstas getirilmemesi bizleri çok zor durumda bıraktı (Y6).

Sınav hazırlığında olan öğrenciler için konu eksiklikleri çok fazla, ulaşabildiğimiz öğrenciler için özellikle daha fazla özen gösteriyoruz fakat öğrenci sayımız ve öğretmen sayımız çok eksik (Y9).

Uygulanan Çözümlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların deprem sürecinde ve sonrasında yaşadıkları sorunlara ilişkin uygulanan çözümlerle ilgili görüş ve deneyimleriyle ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Uygulanan Çözümler

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Uygulanan Çözümler	Okul yönetimi tarafından uygulanan çözümler	Dayanışma-seferberlik Psikososyal çalışmalar Okulların işlevselliği Eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi
	Merkezi yönetim tarafından uygulanan çözümler	Görevlendirme/görev paylaşımı Tayin hakkı Ek ders-idari izin Gönüllü öğretmen Hayat boyu öğrenme faaliyetleri Taşınmalı eğitim Öğretmen atama
	Bireysel olarak uygulanan çözümler	Farklı alternatiflerde barınma Fedakârlık Gönüllü çalışma
	İl MEM tarafından uygulanan çözümler	AFAD'da görevlendirme Deprem raporlarının düzenlenmesi Organizasyonların yönetilmesi Doğru yönlendirme ve bilgilendirme

Tablo 3 incelendiğinde, yaşanan sorunlar karşısında uyguladıkları çözümlerle ilgili katılımcıların görüşleri “okul yönetimi tarafından uygulanan çözümler” “merkezi yönetim tarafından uygulanan çözümler”, “bireysel olarak uygulanan çözümler ” ve “İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulanan çözümler” olmak üzere beş alt kategori altında toplandığı anlaşılmaktadır.

Okul yönetimi tarafından uygulanan çözümler alt temasında katılımcılar; okullardaki tüm eğitim personelinin seferber edildiği, normalleşme yönünde psikososyal çalışmaların yürütüldüğü ve okulların tam kapasite kullanıldığı, öğrenme kayıplarını gidermek için planlamaların yapıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda normalleşme sürecinde eğitimin ayrı bir değer ve önem kazanmasına ilişkin bulgular ise dikkat çekicidir. Söz konusu alt temayla ilgili katılımcıların bazı görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

Okulumdaki tüm öğretmenler yokluğumda hem okula sahip çıktılar hem de zor durumda olan öğrencilerimizin tamamına yardım etmeye çalıştılar (Y1).

Okulların açılması normale dönüş için çok iyi oldu. Okulların sağlam olduğunu gören aileler ve öğrenciler güvenli bir şekilde katılım sağlıyorlar. Öğrencilerimiz için daha çok psikolojik ve psikososyal destek çalışmaları yürütüyoruz (Y6).

Okulumuz pansiyonlu okul olduğu için barınma konusunda kapasitemizin üzerinde hizmet verdik. Kullanılabilecek tüm odaları ve alanları açıp fazladan yatak koyarak daha fazla ihtiyaç sahibi insanlara hizmet vermeye çalıştık. Pansiyonumuzun dışında okulumuzdaki anasınıfları, derslik, atölye ve sınıflara da yataklar konuldu(Y6).

Özellikle bu depremlerde eğitimin nasıl bir ihtiyaç olduğunu çok daha iyi anladık. Hem insanlar hem yetkililer eğitimin faydalarını net bir şekilde gördü (Y4).

Öğrencilerimizin eğitim kayıplarını tekrar geri kazandırmaya yönelik yaz kursları ve telafi programları açacağız (Y5).

Ayrıca sağlam bulunan okullar dışında oluşturulan çadırlarda da eğitim faaliyetleri sürdürülmeye çalışılmıştır. Örneğin Şekil 1’de bir çadırkentte oluşturulan okul öncesi döneme ait eğitim faaliyetlerinin devam ettirilmeye çalışıldığı okul görülmektedir. Eğitimin devam ettirilmesi toplumun normalleşmesi yönünde atılan en önemli adımlardan biri olduğu söylenebilir.

Şekil 1

Deprem Bölgesinde Okul Öncesi Eğitim



Merkezi yönetim tarafından uygulanan çözümler alt temasında katılımcılar; tüm eğitim yöneticilerinin sahada görevlendirildiği, öğretmenlere yönelik tayin hakkı, ek ders ücreti ödenmesi, idari izin gibi konularda kolaylık sağlandığı, gönüllü öğretmenlerin sahada görevlendirildiği, hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin düzenlendiği, MEB ve alt birimleri arasında seferberlik ve koordinasyonun sağlandığı, çadır ve konteyner kentlerdeki öğrencilerin

taşınabilir eğitim kapsamına alındığı ve öğretmen atamalarında bölgeye öncelik verildiğini belirtmiştir. Alt temaya ilişkin görüşler aşağıdaki gibidir:

Çadır ve konteyner kentlerde kurslar, etkinlikler yapıldı, insanlara meşgulliyet alanları oluşturuldu (Y4).

Okul öncesi kademesinde bulunan çocuklar için gezici okullar ve oyun alanları oluşturuldu. Sağlam olan meslek liselerinin il genelinde üretim yapılması sağlandı (Y7).

MEB dışında TYP (İŞKUR elemanı), valilik, emniyet kurumlarından çeşitli görevlendirmeler yapıldı (Y4).

Merkezi yönetim ve il Milli Eğitim Müdürlüklerinin iş birliği aracılığıyla deprem sonrası normalleşmenin hızlandırılması yönünde gerek çadırkent gerek konteyner kentlerde yetişkin bireylere yönelik yaşam boyu öğrenme faaliyetleri yürütülmüştür. Örneğin Şekil 2’de bir çadırkentte dikiş-nakiş, kuaförlük gibi alanlarda eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü ortam gösterilmektedir.

Şekil 2

Deprem Bölgesinde Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri



Bireysel olarak uygulanan çözümler alt temasında katılımcılar; barınma ihtiyacının farklı alternatiflerle (araba, akraba, hasarlı evde oturma, il dışına göç vs.) karşılanmaya çalışıldığı, eğitim yöneticilerinin fedakârca davranarak görevlendirmenin yanında gönüllü olarak da çalıştıklarını vurgulamıştır. Söz konusu alt temaya ilişkin görüşler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Ailelerimizi bırakıp sürekli bölgede bulunduk (Y2).

Deprem yaralarını sarma ve iyileştirme konularında MEB, yöneticiler ve öğretmenler üzerine düşenin fazlasını yaptılar (Y3).

Deprem sonrası eğitim yöneticileri bir yandan eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmeye devam ederken bir yandan da çadırkent, konteyner kentlerin yönetimini sürdürmek, yardım veya çadır dağıtım organizasyonlarını koordine etmek gibi alanlarda çalışarak faaliyet göstermişlerdir. Örneğin Şekil 3 ve Şekil 4'te eğitim yöneticilerinden bazılarının görevlendirildiği çadırkent ve yardım dağıtım işlemlerinin yürütüldüğü alanlardan birer örnek gösterilmektedir.

Şekil 3

Deprem Bölgesinde Yardım Dağıtım Alanı



Şekil 4.

Deprem Bölgesinde Eğitim Yöneticilerinin Görevlendirildiği Alanlara Ait Örnekler



İl MEM tarafından uygulanan çözümler alt kategorisinde katılımcılar; eğitim personelinin sahada görevlendirildiği, ihtiyaçlara yönelik raporların düzenlendiği ve basına bilgilendirme yapıldığını ifade etmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

AFAD'da başıboşluk, plansızlık, düzensizlik, keyfi uygulamalar olduğu için kurum personeli yerine kendi personelimizi her işe yönlendirdik (Y8).

Bakanlık tarafından bölgeye ziyaretler ve toplantılar yapıldı, daire başkanları iş ve işlemlerle ilgilendi. İl MEM olarak bakanlığımıza durumla ilgili rapor yazarak eksiklikleri ve şimdiye kadar yapılan iş ve işlemleri bildirdik (Y9).

Yerel ve ulusal basına davet edilerek yardım dağıtım yerlerini, yaptığımız çalışmalarını ve son durumunu ne olduğuyla ilgili bilgiler verdik (Y7).

Beklentiler ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu tema, eğitim yöneticilerinin deprem sürecinde ve sonrasında yaşanan sorunların giderilmesine ilişkin beklentiler ve çözüm önerileriyle ilgili görüş ve değerlendirmeleriyle ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Beklentiler ve Çözüm Önerileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Beklentiler ve Çözüm Önerileri	Alt yapı-donanım	TAMP planlarının revize edilmesi, güncellenmesi Vicdan ve ahlaki eğitimin verilmesi AFAD'ın kurumsallaştırılması, uzmanlaşma
	Hazırlayıcı ve önleyici çalışmalar	Deprem politikalarında sürdürülebilirlik Deprem olgusunun gündemde tutulması Deprem bilinci ve farkındalık çalışmalarının yapılması
	Mevzuat-yönetmelik ve yasalarla ilgili işlemler	Denetim-hesap verilebilirlik Cezai yaptırım
	Psikolojik-maddi destek	Yardımların ve yatırımların sürdürülmesi Barınma ihtiyacının karşılanması Bölgenin zorunlu hizmet kapsamına alınması Bölgedeki öğretmen devamlılığının sağlanması Öğretmenlere maddi-manevi teşviklerin verilmesi Değişime yönelik düşük beklenti ve inanç

Tablo 4'e göre beklentiler ve çözüm önerileriyle ilgili katılımcıların görüşleri "alt yapı-donanım" "hazırlayıcı ve önleyici çalışmalar", "mevzuat-yönetmelik ve yasalarla ilgili işlemler" ve "psikolojik-maddi destek-güvenlik" olmak üzere dört alt tema altında sunulmuştur.

Alt yapı-donanım alt temasında katılımcılar; TAMP (Türkiye Afet Mücadele Planı) planlarının yenilenmesi, bireylere ahlak ve vicdan yönünde bir eğitimin verilmesi, AFAD'da uzmanlaşmanın artırılarak kurumsallaştırılması gerektiğini açıklamaktadır. Bu önerilere yönelik görüşler aşağıdaki gibidir:

Türkiye genelinde TAMP planlarının yenilenmesi ve güncellenmesi gerekiyor. Her kurum kendi adına depremden bir ders çıkarmalı. Depremde AFAD binası bile ağır hasar alıyorsa gözden geçirilecek çok şey var! Resmi olarak insanların depremle ilgili önce ülke yönetimine, üst mercilere daha sonra ilgili kurum ve kuruluşlara güvenin sağlanması gerekir (Y8).

Ticari amaçtan ziyade insan hayatına odaklanılmalıdır, insanımıza önce vicdan ve ahlak dersi verilmelidir. Malzemededen, paradan, inşaattan, vergiden çalma konuları ancak vicdani bir eğitimle çözülebilir (Y3).

AFAD'da gönüllülük kaldırılmalı. Uzmanlaşma ve profesyonelleşme üzerine kurulu bir kurum haline getirilmelidir (Y10).

Hazırlayıcı ve önleyici çalışmalar alt temasında katılımcılar; deprem politikalarının sürdürülebilirliğine ve depremin sürekli gündemde tutularak farkındalık çalışmalarının yapılması gerektiğini açıklamaktadır. Katılımcıların çözüm önerilerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Deprem ve afetlerle ilgili çözüm yollarının, uygulamaların, planlamalarının hükümetlere ve iktidarlara göre değişmemesi gerekiyor. Sürekliliğe ve istikrara dikkat edilmelidir (Y10).

Özellikle ülke yönetimi ve üst mercilerin gündeminden deprem hiç çıkmamalı (Y2).

Deprem eğitimleri ve bilinçlendirme konusunda seferberlik başlatılmalıdır (Y6).

Mevzuat-yönetmelik ve yasalarla ilgili işlemler alt temasında katılımcılar; yerel ve ilgili birimlerin denetiminde sürekliliğin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca depreme ilişkin yasa ve yönetmeliklerin güçlendirilerek suistimal, usulsüzlük ve keyfi uygulamalara karşı cezai yaptırımların uygulanması, ilgili tüm kurumlarda denetimin artırılarak hesap verilebilirliğin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Alt temayla ilgili önerilere yönelik katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Belediyeler sürekli denetlenmeli, ranta ve fırsatçılığa izin verilmemeli (Y2).

Depremle ilgili kanunlar katılaştırılmalı, özellikle kanun boşluğu bırakmayıp usulsüzlüklere karşı yaptırımlar uygulanarak hesap verilebilirlik artırılmalıdır (Y9).

Psikolojik-maddi destek alt temasında katılımcılar; deprem bölgesinin kalkınması için yardım ve yatırımların sürdürülmesi, maddi kayıplarının giderilerek barınma probleminin kalıcı olarak çözülmesi, tüm bölgenin zorunlu hizmet kapsamına alınarak yönetici-öğretmen devamlılığının sağlanması doğrultusunda kendilerine maddi-manevi teşviklerin (hizmet puanı, maaş arttırımı, tazminat vs.) verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bazı katılımcıların bu temaya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Deprem bölgesine daha çok yardımlar yapılmalı. Bölgenin ekonomik, toplumsal, ruhsal anlamda toparlanması için çalışmaların hızlandırılması gerekiyor (Y1).

Öğretmenlerimizden hala ev borcunu ödeyenler veya yeni ev alıp ödemeye başlayanlar vardı. Şu anda evler ya yıkık ya da orta/az hasarlı, öğretmen ise borçlu. Bu hususta öğretmenlerin borçlarının yapılandırılması, kredilerin veya taksitlerinin silinmesi gibi konularda MEB tarafından bankalarla veya ilgili kuruluşlarla iş birliği yapılarak kolaylık sağlanmalı (Y5).

Psikolojik-maddi destek alt temasında psikolojik boyutta değerlendirilen ve dikkat çeken bir bulguda ise deprem konusunda değişime ilişkin inancın ve beklentinin olmadığı altı çizilmektedir. Özellikle bu yönde beklentinin değişmesi için önceki afetlere kıyasla her boyutta kayıpların azaltılması yönünde çeşitli çalışmaların uygulamaya konulması gerektiği ifade edilmektedir. Alt temaya ilişkin katılımcıların bazı görüşleri şu şekildedir:

Kayırmacılık, liyakatsizlik, usulsüzlük gibi konuların bile artık konuşulmaması gerekiyor. Hala bu durumlar konuşuluyorsa önceki depremlerden ve afetlerden ders

çıkarılmadığına işaret ediyor demektir. Değişimin olacağına ve önlemlerin alınacağına inancımız hiç yok. Her geçen gün kayıplarımız daha da artıyor (Y6).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular okul ve eğitim yöneticilerinin deprem sürecinde ve sonrasında yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara geliştirdikleri çözümler ve ortaya çıkan sorunların giderilmesi yönündeki beklentileri ve çözüm önerileri olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Deprem bölgesinde yaşanan sorunlarla ilgili yöneticiler; yağmalama, hırsızlık, organize suç örgütlülüğü, temel ihtiyaçları karşılama noktasında fırsatçılık ve stokçuluk durumlarıyla karşılaştıkları belirtilmiştir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında, deprem süreci ve sonrasında örgütsel suç oranlarının ve yağmacılık faaliyetlerinin arttığı, depremin yaşandığı illerde yabancı grupların çoğalarak depremedelere yönelik yapılan yardımların doğru ve ihtiyaç olan yerlere kıyasla yanlış yönlendirildiği öne sürülmektedir (Barsky vd., 2006; Frailing & Harper, 2017; Paudel & Ryu, 2018;). Mevcut araştırmada da hem okul hem eğitim yöneticilerinin birer depremede olarak aynı sorunlara maruz kalması yaşanan sorunun toplumsal olduğunu göstermekle birlikte mevcut kaynakların kıtlığını, resmî kurumların koruyucu eline olan gereksinimi de ön plana çıkarmaktadır.

Depremi etki alanının geniş ve yıkıcı etkisinin yüksek olması sebebiyle katılımcılar ekonomik, sosyal ve toplumsal anlamda kayıplar yaşadıklarını dile getirmiştir. Özellikle temel ihtiyaçların karşılanamaması, can ve mal kayıplarının oldukça yüksek olması gerek resmi ve özel kurumlar gerek sivil toplum örgütleri ve yardım kuruluşları tarafından yapılan yardımların bu gereksinimlere katkıda bulunmasının yanı sıra yaşanan kaos ve tahribatın büyük olmasından kaynaklı eksikliklerin ve mağduriyetlerin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Öte yandan depremin hemen yaşanmasının ardından yardımların hızlı bir şekilde bölgeye ulaştırılmasıyla birlikte ihtiyaçların kendini tekrar etmesi ve yardım faaliyetlerinin azalması bu tür afetlerde yardımların sürdürülebilirliğinin (Yeon vd., 2020) kritik öneme sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Depremi etki alanının geniş olması ve alt yapı çalışmalarının yetersizliği sebebiyle yıkım gören resmî kurumlara karşı bir güven kaybının olduğu görülse de ihtiyaçların karşılanması noktasında sağlam olan kamu kurumları tarafından sosyal destek sağlandığı anlaşılmaktadır. Depremi bir afet olma riskine karşı önleyici ve hazırlayıcı çalışmaların yetersizliği ve depremin sadece bir fiziki bir olay gibi düşünülerek sosyal-toplumsal boyuttaki etkilerine (Basnet, 2020) bakılmaksızın kriz yönetimi, sivil toplum ve politika bağlamında eksiklikleri sebebiyle ülke gündeminin hızlıca değiştiği söylenebilir. Nitekim katılımcılar tarafından depremin sıklıkla yaşandığı bir ülke olarak deprem gerçeğinin ülke gündeminde sürekli olması ve bu yönde devlet politikaları geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Deprem sonrası bölgeye çeşitli ziyaretler yapılarak depremin etkileri ve sonuçlarının yerinde gözlemlenmesi ve depremi yönetim sürecinin izlenmesi sağlanmaya çalışılsa da medya ve sosyal medya tarafından oluşturulan bilgi kirliliğine maruz kaldığı anlaşılmaktadır. Yardımlara erişim, ulaşımın sağlanması, çeşitli organizasyonların gerçekleştirilmesi ve bilgiyi yayma ve kullanma noktasında medyanın olumlu etkisiyle birlikte yanlış bilgi aktarımı, olayları çarpıtma, “mış” gibi yapma, olumlu gösterme (Amiresmaili vd., 2021) gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır.

Katılımcıların deprem sonrası maruz kaldıkları tepkiler ve yaşadıkları travmatize olaylar sebebiyle psikolojik sorunlar ve sağlık sorunları yaşadıkları görülmektedir. Literatür incelendiğinde depremlerle birlikte yaşanan can ve mal kayıplarının bireylerde; stres, kaygı bozukluğu, davranışsal bozukluklar, çeşitli travmalar ve şok etkisi yarattığı belirtilmektedir (Wang & Liu, 2012). Aynı zamanda bölgedeki gerek eğitim yöneticilerin gerek öğretmenlerin göç ettikleri farklı yerlerde maruz kaldıkları toplumsal baskı ve dışlanma da psikolojik sorunların yaşanmasında etkileyici olabilmektedir. Özellikle göç sonrası yaşanan sosyal uyum problemleri, kültürel-ekonomik sorunlar, aidiyet duygusunun oluşmaması, yabancılık ve

yalnızlık (Frankenberg vd., 2013) gibi durumlar yaşanabilecek zorluklar arasında söylenebilir. Öte yandan teknik ve alt yapı yetersizliği, hazırlayıcı-önleyici çalışmaların eksikliği, suistimal ve usulsüzlükler, zayıf deprem bilinci ve farkındalığı sebebiyle eğitim yöneticileri görevlendirildikleri alanlarda müdahale ve risk azaltma çalışmalarında zorluklar yaşamışlardır. Merkezi yönetim nedeniyle yerel birimlerin zayıf kalması (Chen vd., 2017) ve acil müdahale, organizasyon, koordinasyon, planlama gibi alanlarda eğitim yöneticilerinin ilgili birimlerle bürokrasi sorunu yaşadığı söylenebilir. İhtiyaçlar, müdahale, destek ve organizasyonun entegrasyonu konusunda özellikle eğitim yöneticilerinin ilgili birimlere yönelik plansızlık ve dağıtım biçimlerinde çatışma yaşadığı düşünülebilir.

Depremden sonraki süreçte yaşanan sorunlara ilişkin okul yönetimi, merkezi yönetim, bireysel ve il MEM tarafından uygulanan çözümlere değinilmiştir. Merkezi yönetim tarafından eğitim yöneticilerinin sahada görevlendirilmesi sebebiyle okul yönetimi ve öğretmenlerce okullarda seferberlik başlatılarak hem eğitim-öğretim çalışmaları sürdürülmeye çalışılmış hem de öğrencilere psikososyal destek sağlanmaya çalışılmıştır. Bu noktada eğitimin deprem gibi bir afette normalleştirici ve iyileştirici etkisi (Rodgers vd., 2021) de göz önünde bulundurularak eğitim yöneticilerinin afetten kurtulduktan sonra duygusal durumlarını bir kenara bırakarak müdahale, destek, eğitim konularında fiziksel ve psikososyal yardımda bulunmaları oldukça önemlidir. Ayrıca yaşanan travmatik sonuçlar, deformasyonlar ve kayıplar sonrası eğitimde fırsat eşitliğinde, okul ikliminde ve okulun etkililiğinde yeniden yapılanmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında da deprem sonrası yaşanan krizlerin iyi yönetilmediği takdirde okullarda olumsuz sonuçlar doğurabileceği, buna yönelik esnek planlamaların yapılması ve okulların bürokrasiyle işletilmesine karşılık değişim ve dönüşümleri kucaklayarak (Özkan & Göktürk, 2023) acil ve afet durumlarının kazandırdığı yeni bakış açısıyla yönetilmesi gerektiği belirtilmektedir (Sapkota & Neupane, 2021). Merkezi yönetim tarafından uygulanan çözümlere bakıldığında MEB ve ilgili alt birimleri arasında koordinasyon sağlanarak seferberlik başlatıldığı, eğitim-öğretim faaliyetlerinde, öğretmen özlük haklarında iyileştirici ve fiziki, insani boyutta destek çalışmalarının yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Eğitimin özellikle bireysel ve toplumsal dayanıklılığı artırma (Özkan & Toker Gökçe, 2024), günlük yaşam rutinini yeniden sağlama, sosyal refahı iyileştirme konusundaki belirleyici rolü gereği afetlerin yıkıcı etkileri en aza indirgenebileceği söylenebilir. Bireysel anlamda uygulanan çözümlerle birlikte eğitim yöneticileri, kayıplarıyla birlikte yaşadıkları psikolojik ve duygusal bozulmaların yanında hem uygulama sahasında hem de eğitim-öğretim faaliyetlerinde aktif rol alarak büyük fedakarlıklarda buldukları görülmektedir. Bu durumda eğitim yöneticilerinin afetlerin yıkıcı etkisi ve tahribatlarına karşı toplumsal dayanışmada oldukça işlevsel oldukları düşünülebilir. İl MEM tarafından eğitim yöneticileriyle birlikte üretim, dağıtım, insani destek ve eğitim hizmetlerinin sağlanması yönünde çözümler uygulanmıştır. Psikososyal destek gruplarının kurularak çadır kent ve konteynerlerde eğitimin sürdürülmesi; güvenli bir eğitim ortamı yaratma, yüz yüze eğitime geçişi hızlandırma, eğitim kayıplarını en aza indirme ve eğitime erişimin önündeki engelleri kaldırma noktasında oldukça önem kazanmaktadır. Aynı zamanda deprem sonrası yaşam boyu öğrenme faaliyetleriyle (Kaur & Kang, 2021) birlikte bireylerin yaşam kalitesinin iyileştirilmesi, ekonomiye katkıda bulunma, refah sağlama ve yeni beceri edinmelerini sağlayabilir.

Deprem sürecinde ve sonrasında yaşanan sorunların giderilmesi yönünde katılımcıların beklentilerine ve çözüm önerilerine bakıldığında; alt yapı ve donanım olarak iyileştirmelerin yapılması, gerekli dönüşüm ve değişimlerin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Özellikle ülkemizde her resmi kurum tarafından yapılması gereken afetle mücadele planlarının güncellenmesi gerektiğiyle ilgili beklenti oldukça elzemdir. Toplumların en savunmasız gruplarını oluşturan çocukların eğitim gördüğü kurumlarda afet mücadele planlarının günümüz şartlarına uygun olması ve etkili bir afet yönetiminin gerçekleştirilmesi (İrdem & Mert, 2023)

deprem gibi bir doğal afetin öngörülemezliği karşısında minimum standartları ve alınabilecek önlemleri sağlayarak belirsizlikleri azaltabilir. Aynı zamanda her afetin benzersiz olması nedeniyle risklerin azaltılması yönünde eğitim sistemlerinin de daha dirençli hale getirilmesi sağlanabilir. Depreme karşı hazırlayıcı ve önleyici çalışmalar bağlamında; depremle ilgili politikaların geliştirilmesi ve yerel birimlerin bu konuda daha güçlendirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Bunun yanında depreme karşı gerekli hazırlıkların başında eğitim geldiği, bilinç ve farkındalık uygulamalarının yapılması gerekliliği ön planda tutulmuştur. Nitekim daha önceki yaşanan depremlerde bireylerin afetle nasıl mücadele edecekleri konusunda hem deneyiminin hem de bilgisinin eksik olması afet bilincinin önemini ortaya koymaktadır (Gümüş Şekerci vd., 2023). Ayrıca suistimal, usulsüzlük ve keyfi uygulamalara karşı mevzuat, yönetmelik ve yasaların güçlendirilmesiyle yapılan uygulamalarda denetim ve hesap verilebilirliğin artırılması sağlanabilir.

Öneriler

Deprem süreci ve sonrasında normalleşme sürecinde aktif rol alan eğitim yöneticileri için psikolojik ve manevi destek olası tehditlere karşı güvenlik duygusunu sağlayan okul ortamları ve eğitimi hayata geçirmek adına oldukça önemlidir. Süreç içerisinde eğitim yöneticilerinin de birer depremlerde olduğu düşünülerek kendilerine hem maddi hem de psikososyal desteğin (Kunii vd., 2022) sağlanarak kriz dönemlerinde kurtarıcı etkisiyle birlikte zararın en asgari seviyeye indirgenmesi sağlanabilir. Diğer taraftan bölgede görev yapmaya devam eden eğitim yöneticileri ve öğretmenlere hizmet puanı, maaş arttırımı veya tazminat gibi maddi teşviklerin yapılması beklentisiyle yönetici-öğretmen sürekliliği sağlanabileceği (Arslan, 2023) gibi maddi gereksinimlerin karşılanmasıyla ekonomik olarak kalıcı sonuçlar üretilip eğitim üzerindeki öğretmen-yönetici etkililiği, verimliliği ve öğretmen refahı arttırılabilir. Farklı bir bulguda ise deprem ile ilgili beklentilerde değişimin ve dönüşümün olmayacağına olan inanç vurgulanmıştır. Depremden kaynaklı kaygıların ve sorunların çeşitlilik göstermesiyle birlikte (Tang vd., 2020), deprem kuşağında yer alan ülkemiz için mevcut politikaların yetersizliği, deprem hakikatının gündemden uzaklaşması, daha kapsayıcı projelere olan gereksinim, afetlerle mücadelede sürdürülebilirlikteki istikrarsızlık, bu inancın doğmasında etkili olduğu düşünülebilir. Mevcut çalışma depremin gerçekleşmesinin hemen ardından gerçekleştirilmeye çalışılması nedeniyle farklı araştırmalarda uzun vadede depremin eğitim yöneticileri ve öğretmenler üzerindeki psikolojik, sosyal ve toplumsal etkisi incelenebilir. Depremden kaynaklı ihtiyaçların karşılanması noktasında eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin özlük hakları, eğitimdeki verimlilikleri ve performansı incelenebilir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından öğrenciler üzerinde deprem bölgesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılabilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı

kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- AFAD, (2023). <https://www.afad.gov.tr/kahramanmarasta-meydana-gelen-depremler-hk-basin-bulteni>19
- Akbaba Altun, S. (2005). Turkish school principals' earthquake experiences and reactions. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 307-317.
- Amiresmaili, M., Zolala, F., Nekoei-Moghadam, M., Salavatian, S., Chashmyzdan, M., Soltani, A., & Savabi, J. (2021). Role of social media in earthquake: A systematic review. *Iran . Red . CrescentMed . J*, 23(5).
- Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(97), 1550-1559.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.*,7(1), 231-274.
- Barsky, L., Trainor, J., & Torres, M. (2006). Disaster realities in the aftermath of Hurricane Katrina: Revisiting the lootingmyth. University of Delaware Disaster Research Center, Quick Response Report.
- Basnet, B. K. (2020). Earthquake and its impacts on education: Aftermath Nepal quake 2015. *The European Educational Researcher*, 3(3), 101-118.
- Bilen, E. & Polat, M. (2022). Öğretmen adaylarının deprem farkındalığına ilişkin görüşleri. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 4 (1) , 155-173 . DOI: 10.46464/tdad.1098199
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Chen, J., Li, W., Chen, W., & Zhang, S. (2017). Assessment of earthquake prevention and disaster reduction capability of county-level administrative units in Gansu Province. *Journal of Risk Analysis and Crisis Response*, 7(4).
- Dal Zilio, L., & Ampuero, J. P. (2023). Earthquake doublet in Turkey and Syria. *Communications Earth & Environment*, 4(1), 71.
- Dodlova, M., Carias, M. E., & Grimm, M. (2023). *The effects of the 2010 Haiti earthquake on children's nutrition and education* (No. 16195). IZA Discussion Papers.
- Erkal, T., & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage
- Frailing, K., & Harper, D. W. (2017). *Toward a criminology of disaster: Whatwewknowandwhatweneedtofindout*. Springer.
- Frankenberg, E., Sikoki, B., Sumantri, C., Suriastini, W., & Thomas, D. (2013). Education, vulnerability, andresilienceafter a naturaldisaster. *EcologyandSociety: A Journal of Integrative Science for Resilience and Sustainability*, 18(2), 16.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal oOf Qualitative Methods*, 3(1), 42-55.
- Gümüş Şekerci, Y., Ayvazoğlu, G., & Çekiç, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin temel afet bilinci ve farkındalık düzeylerinin saptanması. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 74-81.
- Hassan, E. M., Mahmoud, H. N., & Ellingwood, B. R. (2020). Resilience of school systems following severe earthquakes. *Earth'sfuture*, 8(10), e2020EF001518.
- İrdem, İ., & Mert, E. (2023). Deprem, dirençli kent ve acil afet yönetimi: Türkiye örneği. *Kamu Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 4(2), 241-276.
- İTÜ, (2023). 6 Şubat 2023: 04.17 Mw 7,8 Kahramanmaraş ve 13.24 Mw 7,7 Kahramanmaraş depremleri: Ön inceleme raporu. 2023_itu_deprem_on_raporu.pdf
- Kaur, A., & Kang, T. (2021). Natural disasters and children well-being: A ReviewStudy. *Disasterand Development*, 10, 65-79.
- Kunii, Y., Usukura, H., Otsuka, K., Maeda, M., Yabe, H., Takahashi, S., & Tomita, H. (2022). Lessons learned from psychosocial support and mental health surveys during the 10 years since the Great East Japan Earthquake: Establishin gevidence-based disaster psychiatry. *PsychiatryandClinicalNeurosciences*, 76(6), 212-221.
- Le Brocq, R., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., & Edgedy, J. (2017). Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role of teachers and education professionals in maintaining students' mental health after natural disasters. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools*, 27 (1), 1-23. doi:10.1017/jgc.2016.17
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitativestudy. *The SAGE handbook of appliedsocialresearchmethods*, 2, 214-253.
- Merriam, S.B., & Tisdell, J. E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., andHuberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd Edition)*.Sage Publications.
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: What can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32(1), 5-22.

- Neuman, L. W. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). Yayıncısı.
- Özer, M. (2023). Education policy actions by the Ministry of National Education after the earthquake disaster on February 6, 2023 in Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2).
- Özer, M., Şensoy, S., & Suna, H. E. (2023, 4 Aralık). The impact of post-disaster education management for therecovery of a region following the February 6 2023 earthquakes in Turkey. https://www.researchgate.net/profile/HSuna/publication/371159436_The_Impact_of_PostDisaster_Education_Management_for_the_Recovery_of_a_Region_following_the_February_6_2023_Earthquakes_in_Turkiye/links/64765972a25e543829dfd6c2/The-Impact-of-Post-Disaster-Education-Management-for-the-Recovery-of-a-Region-following-the-February-6-2023-Earthquakes-in-Tuerkiye.pdf
- Özkan, N., & Göktürk, Ş. (2023). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2153-2175.
- Ozkan, N., & Toker-Gokce, A. (2024). Challenges, innovations and recommendations for strengthening educational resilience: The post-earthquake experiences of teachers in Kahramanmaraş region. *International Online Journal of Educational Sciences*, 16(3), 158-174.
- Partelow, S. (2021). Social capital and community disaster resilience: post-earthquake tourism recovery on Gili Trawangan, Indonesia. *Sustainability science*, 16(1), 203-220.
- Paudel, J., & Ryu, H. (2018). Natural disasters and human capital: The case of Nepal's earthquake. *World Development*, 111, 1-12.
- Rodgers, J., Hassan, W., Motter, C., & Thornley, J. (2021). Impacts of the 2018 M7. 1 Anchorageearthquake on schools. *EarthquakeSpectra*, 37(3), 1849-1874.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekci Akca, S. N. Şad, Çev.). Pegem Akademi.
- Sapkota, J. B., & Neupane, P. (2021). The academic impacts of 2015 Nepal earthquake: Evidence from two secondary schools in Sindhupalchokdistrict. *Education Sciences*, 11(8), 371.
- Seyle, DC, Widyatmoko, CS, & Silver, RC (2013). Coping with natural disasters in Yogyakarta, Indonesia: A study on primary school teachers. *School Psychology International*, 34(4), 387-404.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023, 20 Nisan). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-Kahramanmaras-ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf>
- Tang, W., Xu, D., & Xu, J. (2020). Impact of earthquake exposure, family adversity and peer problems on anxiety-related emotional disorders in adolescent survivors three years after theYa'an earthquake. *Journal of AffectiveDisorders*, 273, 215-222.
- Wang, X., & Liu, K. (2012). Earthquake and mental health. *Post-TraumaticStressDisorders in a Global Context*, 211-214.
- Yazgan, T. (2020). Eğitimde kaos teorisi kapsamında literatür araştırması. *EclssInternational Online Conference Economics and Social Sciences*, 307-314.
- Yeon, D. H., Chung, J. B., & Im, D. H. (2020). The effects of earthquake experience on disastere ducation for children and teens. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5347.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Due to the high earthquake risk in our country, every earthquake that may occur will cause social, economic and societal destruction along with the loss of many property and lives. Due to the mass effects, earthquakes pose a challenge in every field (Erkal & Değerliyurt, 2009). As a matter of fact, the earthquakes that occurred in our country on February 6, 2023, centered in Kahramanmaraş, are considered as the "disaster of the century" or an unprecedented disaster in terms of their intensity and the area they cover.

According to the report published by the Strategy and Budget Directorate, in the two earthquakes centered in Kahramanmaraş that affected 10 provinces on February 6, 2023, a total of 72 school buildings were destroyed, 504 schools were severely damaged, and 331 were moderately damaged. It has been stated that a total budget of 39,690 billion liras is needed for the reconstruction and repair of these schools. In order to ensure students and teachers' access to education and to determine policies in this direction, a crisis desk was established within the Ministry of Education and strategic planning was made (Strategy and Budget Directorate,

2023). Educational administrators and school principals also took part in the crisis committees that were formed and tried to continue education and training activities while providing solutions to the problems encountered in this process (Özer et al., 2023).

The research aims to reveal what the education administrators working in the 10 provinces where the two major earthquakes occurred on February 6, 2023 experienced during and after the earthquake, what situations they encountered, their struggle to find solutions to many situations, and the experiences they gained in this process, in line with their own views. In line with the purpose of the research, answers were sought to the following sub-problems:

1. What are the problems experienced by education administrators working in the provinces where the earthquake occurred during and after the earthquake?
2. What are the solutions found by education administrators working in the provinces where the earthquake occurred to the problems they experienced during and after the earthquake?
3. What are the suggestions/requests of the education administrators working in the provinces where the earthquake occurred to solve the problems experienced during and after the earthquake?

Method

The research was designed with a case study, one of the qualitative research designs, in order to reveal and deeply examine the opinions, experiences and perceptions of education administrators regarding the problems they experienced during the earthquake, the solution strategies they used and their suggestions/expectations. The study group of the research consists of education administrators working in public schools in 10 provinces affected by the earthquakes centered in Kahramanmaraş. Snowball sampling method was used to determine the study group of the research. In the study, data were obtained by interview technique. After the literature review, a semi-structured interview form was prepared by taking the opinions of academicians who are experts in the field, and the form included questions about the problems experienced, the solutions applied, the suggestions and expectations for the process.

Findings

According to the findings obtained from the research, the theme of the problems experienced is presented under five subcategories: "security", "economic-social-social losses", "psychological-health", "technical-structural" and "educational" in line with the opinions of the participants.

Participants in the security subcategory; In the sub-category of theft and looting, organized crime, economic-social-social losses during and after the earthquake, it is stated that basic needs cannot be met due to financial inadequacies caused by the earthquake.

Participants in the psychological-health subcategory; In the cities in the earthquake zone, there is generally a lack of control, turmoil and chaos, as well as psychological and behavioral disorders; It emphasizes that, technically and structurally, preparatory work in earthquake response and earthquake prevention is insufficient and local units are weak. Participants in the educational subcategory; It is claimed that there is a need for teachers, there is a turnover in volunteer teachers, the number of students decreases due to migration out of the province, transfers and loss of life, and educational activities are disrupted.

In the theme of implemented solutions, the participants' opinions are presented under five subcategories: "solutions implemented by the school administration", "solutions implemented by the central administration", "solutions implemented individually", "physical-material-humanitarian support" and "solutions implemented by the provincial NED". Generally

speaking; it can be seen that the school administration provides educational activities, the central administration provides social and psychological support, individual temporary solutions, and the provincial national education directorates provide humanitarian support to ensure the sustainability of education.

The theme called Expectations and Suggestions consists of the opinions of the participants regarding the categories "infrastructure-hardware", "preparatory and preventive studies", "legislation-regulation and legal procedures" and "psychological-material support-security".

Conclusion and Discussion

When we look at the opinions of managers about the problems experienced in the earthquake zone, it is understood that they coincide with the studies in the literature. Studies suggest that organizational crime rates and looting activities increased during and after the earthquake, that foreign groups increased in the provinces where the earthquake occurred, and that the aid provided to earthquake victims was misdirected compared to the right and needed areas (Barsky et al., 2006; Frailing & Harper, 2017; Paudel & Ryu, 2018)

Although it is stated that the loss of life and property that occurred with the earthquake caused stress, anxiety disorder, behavioral disorders, various traumas and shock effects in individuals (Wang & Liu, 2012), the social pressure and exclusion that both education administrators and teachers in the region were exposed to in the different places they migrated to also caused psychological problems. It has been effective in solving problems. Situations such as social adaptation problems, cultural-economic problems, lack of a sense of belonging, foreignness and loneliness, especially after migration, can be said to be among the difficulties that may be experienced.

The solutions implemented by the school administration, central government, individual and provincial NED regarding the problems experienced in the period after the earthquake were mentioned. As education administrators were assigned to the field by the central government, mobilization was initiated in schools by the school administration and teachers, trying to continue education and training activities and providing psychosocial support to students. At this point, considering the normalizing and healing effect of education in a disaster such as an earthquake, it is very important that education administrators leave their emotional states aside after surviving the disaster and provide physical and psychosocial assistance in intervention, support and education.

When we look at the participants' expectations and solution suggestions for solving the problems experienced during and after the earthquake; It is stated that improvements should be made in terms of infrastructure and equipment, and necessary transformations and changes should be made. In institutions where children, who constitute the most vulnerable groups of societies, are educated, ensuring that disaster response plans are in line with today's conditions and implementing effective disaster management can reduce uncertainties by providing minimum standards and precautions that can be taken in the face of the unpredictability of a natural disaster such as an earthquake.

Suggestions

Psychological and moral support for educational administrators who take an active role in the normalisation process during and after the earthquake is very important in order to realise school environments and education that provide a sense of security against possible threats. Considering that education administrators are also earthquake survivors in the process, both financial and psychosocial support (Kunii et al., 2022) can be provided to them and the damage can be minimised with the saviour effect in crisis periods. On the other hand, with the

expectation of financial incentives such as service points, salary increase or compensation for educational administrators and teachers who continue to work in the region, administrator-teacher continuity can be ensured (Arslan, 2023), and by meeting the material needs, economically permanent results can be produced and teacher-administrator effectiveness, efficiency and teacher welfare can be increased. Since the current study was conducted immediately after the earthquake, the psychological, social and social effects of the earthquake on educational administrators and teachers can be examined in the long term in different studies. At the point of meeting the needs arising from the earthquake, the personal rights of educational administrators and teachers, their productivity and performance in education can be examined.

Investigation of young girl's perceptions about equality in local sport, games, and public spaces to evaluate the level of inclusiveness

Tafahomi, Rahman¹  <https://orcid.org/0000-0002-7172-1302>

Igiraneza, Noella Henriette²  <https://orcid.org/0009-0005-5473-0230>

ABSTRACT

Received

14.09.2024

Accepted

22.12.2024

Key Words

*Inclusion, Equality,
Girls' Perception,
Playground,
School*

Gender inclusion and equality are significant matters in public and open spaces in the many countries that face problems, limitations, and challenges. The studies highlight that gender inclusion is part of cultural, social, political, and administrative foundations rather than personal beliefs. Designing a new playground for kids and youth could be a challenging activity for designers who concern about the gender inclusion. This paper explains the process of discovery the level of inclusion of girls regarding the use of playgrounds in a pre-urban area in Kigali, Rwanda. Qualitative questionnaires were arranged to ask the girls' opinions about inclusion and equality through open-ended simple questions. Through descriptive and interpretation analyses the results were evaluated. The findings reveal that girls face problems using playgrounds and open spaces in different times. The school was restricted due to administrative operations and the girls believe that boys have priority to use spaces for sports and games rather than girls and even half of respondents exposed bullying actions of boys. In conclusion, the level of inclusion and equality in the areas was low due to the perception of the girls. This result referred to the wider context of such perception that allowed exclusion and inequality such as cultural, social, political, and administrative aspects. The level of inclusion in the open spaces is higher than in the school due to some insufficient policies. The outputs of this research could lead the politicians and administrative staff to draw more effective policies and administrative guidelines to meet the needs of girls.

¹Corresponding Author: Tafahomi, Rahman, Associate Professor, Department of Architecture and Design, School of Architecture and Built Environment, College of Science and Technology, The University of Rwanda, tafahomi@gmail.com,

² Igiraneza, Noella Henriette, Department of Architecture and Design, School of Architecture and Built Environment, College of Science and Technology, The University of Rwanda,

INTRODUCTION

Cambridge defines the term inclusion as meaning 'the quality of including many different types of people and treating them all fairly and equally' and the term equality as 'the right of different groups of people to have a similar social position and receive the same treatment' (Cambridge, 2024). Webster Online also defines inclusion in terms of 'the act or practice of including and accommodating people who have historically been excluded (because of their race, gender, sexuality, or ability)' and equality as 'the quality or state of being equal' (Webster, 2024). These two terms are working together to create meaning for the inclusivity in time and location. Despite the perceptual aspects, there are some factors to measure the level of these qualities in a real condition.

Borgatta and Montgomery (2000) mentioned the application of the term inclusion was celebrated by the American Sociology Association (ASA) to refer to the level of participation of women and minorities in the research activities. This achievement was a philosophical change in postmodern thinkers (Sarup, 1993) that criticized the structuralism methods to analyze and evaluate social activities (Sim, 2013). With this philosophical reorientation in human thoughts, gender equality was added to the SDGs (Strategic Development Goals) as goal 5 'to empower, track, and encourage the gender equality' in the world (UN, 2024). Importantly, under goal 5, the report of the UN emphasized the sensibility and vulnerability of young females who are under 18 years old.

Schools are the location to train young females to empower them regarding knowledge, skills, and abilities. However, schools also could be a potential location for discrimination and exclusion (Lee, 2005; Tafahomi, 2020). While the studies mentioned the personal behaviors of the students and peer learning in schools (Kregenow et al., 2011; Lee, 2005; Salkind, 2008) such as positive personality (Burke & Sass, 2013) or disruptive behaviors (Bicard et al., 2012; Wasnock, 2010), another group of studies mentioned the behavioral patterns are part of the culture and social norms rather than personal selection (Acker, 2006; Allman, 2013). Nonetheless, the major part of the studies about the students' behaviors took place in classrooms rather than school environment (Xi et al., 2017). The classrooms and educational centers are led by the official curriculum (Hass, 1993; Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2021; Tabin et al., 2021) and sometimes with the unofficial curriculum that also mentioned in terms of the hidden curriculum (Papadakis, 2018). The curriculum as a set of instructions has been so effective to the design the character and relationships between the students, teachers, and institutions to form the ideological construction (Bigler et al., 2013; Nwachukwu & Omo-Osagi, 2014). Insights of the users in the environment were emphasized and tested through rigorous research in educational centers and open spaces to realize user perceptions (Delialioglu & Yildirim, 2007; Fernandes & Huang, 2012; Mulder et al., 2014; Yang et al., 2013). Taylor and Vlastos (2009) revealed that perceptions of students expose the hidden curriculum in educational centers that differs from the official curriculum. Seemingly, there is a system of beliefs in education that leads educational activities. In this regard, Seifert and Sutton (2009) indicated that educational behaviors are a process rather than an event, and all perceptions and behaviors should be analyzed through a system (Wheldoll & Brodd, 2010).

There are many policies and guidelines for gender inclusion and equality that are recommended by international centers (UN, 2024; UNICEF, 2020). Rwanda initiated the gender policies in 2008 through guidelines for girl's education (MINEDUC, 2008). Guidelines and policies target the administrative department to implement the policies. However, many of those policies have not been implemented, evaluated, and contextualized due to a long history of exclusion and inequality. It is the condition of many countries in the world (UN, 2024).

Rwanda is among the fastest growing countries in Africa with a high level of urbanization and density and young people. The country also faces a high ratio of unplanned settlements in the urban areas. Kigali as the capital of Rwanda faces with increasing number of inhabitants in the

inner parts of the city and also in the surrounding parts through unplanned settlements and rural farmers who are struggling to integrate into the new urban lifestyle. The surrounding area of the city is missing the urban infrastructure and public services such as playgrounds and open public spaces. The available spaces are also overcrowded by the boys who use the spaces for sports, games, and other public activities (Tafahomi, 2021a). However, girls are few in those spaces. Even the schools in the areas cannot meet the needs of the girls.

This research takes place in the northern part of Kigali city in an unplanned settlement to discover the level of inclusion and equality of the girls to use playgrounds, public spaces, and the primary school in the area for their activities through questionnaires to ascertain the level of inclusion and equality from perceptions of the girls. The research questions are formulated as what level of inclusion and equality is available in the open space and schools in the areas? Do the girls believe in their rights as females? Are there any priorities for the boys to use spaces rather than girls? And are there any bully activities in the areas? To answer these questions, the research objectives are designed as to find out the level of inclusion and equality in the area, to compare the answers of the girls in the playground and the school, and to expose any bullying activities from boys to link the connect to the cultural aspects of the inhabitants.

ARGUMENT OF GIRLS' INCLUSION

Inclusion and equality are part of the social and cultural foundations of each society to demonstrate their approach to genders, immigrants, and minorities in all social activities such as sports, games, and play. The study highlighted that the inclusionary and exclusionary are part of the citizenship practices that are related to social divisions such as age, gender, cultural minorities, and social classes in a wider historical background (Dominelli & Moosa-Mitha, 2014). Allman (2013) demonstrated a historical process in developing the level of inclusion in different societies although it was celebrated just in the past 50 years. In other words, the social inclusion exposes the social structure based on the philosophical, ontological, and ideological factors in each society (Towers, 2005) such as a wide range of discrimination for girls based on ethnical tribes (Kumar, 2010). However, Robinson (2016) underlined that the social inclusion terminology is rooted in the claim for social justice and equality particularly in 20th century movements for human rights.

Krug (2024) reminded gender inclusion and equality as a hot topic in all parts of the world. Keister and Southgate (2012) defined inclusion in terms of acceptance a person in a group or society without determined measurements such as income, gender, and nationality. Borgotta and Montgomery (2000) defined inclusiveness as a factor that the students are open to accepting other groups of participants in social activities. Despite the advocating the gender balance in sports and social activities, laws, policies, and cultural factors have been important factors in limiting inclusiveness (Mikkonen et al., 2021). This theory debated on the political foundation of the inclusion in terms of shifting the political problem to the personal problem. Lund (2014) indicated that inclusiveness is a perceptual quality that without changing the mindset of the participants can be achieved. In this regard, inclusiveness is part of the everyday practices of citizens to learn how to act (Poppel, 2014). For this reason, Sax (2010) argued that gender inequality is part of the system of education in each society to create this image of gender priority. Rwanda emphasized the cultural and educational factors as key figures to image a gender picture in society (MINEDUC, 2008), and the European Commission emphasized gender equality in sport and education (EU, 2024).

There is a trend to expose the participation of girls in sports, games, and social activities in terms of inclusion or inclusiveness quality. However, at the same time, the discrimination and violence issues were concealed under this term (Bondestam & Lundqvist, 2020). Discrimination of girls in sports is not random action but rather a systematic process that is supported by policies and administrative producers (Mikkonen et al., 2021). In addition, seeing

the cases cannot be limited to individual cases but rather a wider environment (Kirkner et al., 2022). The study indicated that violence includes a wider meaning that refers to a failure to be responsible in constructing an appropriate and supportive environment (Krug, 2024). Acker (Acker, 2006) exposed that gender issues are rooted in the culture of a society through institutionalized and organized systems.

Inclusion and gender issues also were interlocked by economic systems and the level of women's wages (Keister & Southgate, 2012). The perception of the priority of gender and power deeply embedded in economic and social structure (Allman, 2013; MINEDUC, 2008), and this discrimination is authorized through job markets and wage systems (Arbache et al., 2010). Particularly, when the job markets take place in informal systems or unplanned settlements (Robinson, 2014; Tafahomi & Nadi, 2021), discrimination becomes obvious (Roy, 2004; Simone, 2008; 2010; 2014), and internalized (Lund, 2014; Poppel, 2014).

There are sets of studies that highlight the disparities in sports participation between girls and boys. A study by the Women's Sports Foundation (FWS, 2018) found that girls are significantly less likely to participate in sports compared to boys due to factors such as societal norms, lack of resources, and limited access to facilities. FWS emphasized the need for inclusive policies and dedicated programs to encourage girls' participation, noting that increased involvement in sports can lead to improved physical health, self-esteem, and social skills for girls. UNICEF reported that gender inequality not only affects public activities event changes the nutrition patterns of genders (UNICEF, 2020) based on traditional gender norms and the types of activities girls engage in. This report signified other critiques on cultural and ideological factors in inclusiveness and gender participation (Acker, 2006; Dominelli & Moosa-Mitha, 2014). Such kinds of the ideological factors resulted in forming stereotypes character and expectation from genders in schools (Papadakis, 2018).

Studies suggested the interpersonal relationships between genders in schools and communities to highlight the violence as a personal action (Salkind, 2008), results of the situation (Bakare, 2012; Kaya & Burgess, 2007), and psychological reactions (Tafahomi, 2021b; 2023). However, the critical study indicated that many disruptive and misbehaviors among the students in schools and playgrounds were rooted in cultural backgrounds (Van den Berg & Cillessen, 2015) such as personalization and bully actions (Tafahomi, 2021b). Nonetheless, there are some differentiation between gender in reaction into the environmental factors such as open space in urban and rural areas (Maria et al., 2024), landscape (Jianga et al., 2014), and gardens qualities (Parry et al., 2005). Nonetheless, there are movements to empower women in society for gender balance (EU, 2024; FWS, 2018; MINEDUC, 2008; UNICEF, 2020). For example, the study recommended community-based sports and recreational programs to lead girls to better outcomes in terms of physical fitness and social integration. These programs often provide safe environments, mentorship, and resources specifically aimed at overcoming the barriers that prevent girls from participating (Van der Ploeg & Bull, 2020). Despite the unclear differentiation between boys and girls on the 'out-school rates' in statistical reports (UNICEF, 2020, p. 23), many studies debated the discrimination between boys and girls to access opportunities (Acker, 2006; Bondestam & Lundqvist, 2020; Keister & Southgate, 2012; Krug, 2024). While studies have examined the effectiveness of school-based interventions in promoting girls' participation in physical activities (Jackson et al., 2024) such as female coaches, tailored activities, and safe spaces for girls to play, in the opposite, still, there are many reports on the inequality of genders in sports (Bondestam & Lundqvist, 2020; Kirkner et al., 2022).

Nonetheless, facilitating and supporting girls' sports, activities, and equality is a key agenda in the current time (UNICEF, 2020). This empowering foundation was recommended through different factors such as cultural changes (Acker, 2006; Dominelli & Moosa-Mitha, 2014; Kumar, 2010; Poppel, 2014), social inclusion (Keister & Southgate, 2012; Krug, 2024;

Robinson, 2016; Towers, 2005), economic equality (Allman, 2013; Arbache et al., 2010; Robinson, 2014; Simone, 2014; Tafahomi & Nadi, 2021), political actions (Kirkner et al., 2022; Mikkonen et al., 2021; Sax, 2010), and administrative implementations (Borgatta & Montgomery, 2000; FWS, 2018; MINEDUC, 2008; UNICEF, 2020).

In summary, deficiencies in sports and social activities are rooted in the wider context importantly cultural norms, social class, economic incomes, political ideology, and administrative implementations. All these factors work together to form a picture of gender inequality and discrimination. Even, this belief becomes part of the personal picture of girls to select, perform, or abandon sports, games, and physical activities.

METHODOLOGY

This section explained the research methodology, research design and methods, research process, data specifications, and time and context of the research.

Methodology

Studies applied quantitative (Coolican, 2014; Millsap & Maydeu-Olivares, 2009; Turner & Gardner, 1994) and qualitative methods (Creswell & Creswell, 2018; Ezzy, 2002) to analyze the opinions of the users (Frankfort-Nachmias et al., 2014; Neuman, 2006) through questionnaires. The questionnaire technique was applied to evaluate students' opinions (Lee, 2005; Xi et al., 2017), people's perceptions (Balram & Dragicevic, 2005; De Campos et al., 2020; Tafahomi et al., 2024), and behavioral patterns (Tafahomi, 2021b; 2022). However, there was a challenge to transfer the question into pupils' language that was recommended interview and ethnographical research (Groat & Wang, 2002; Neuman, 2006).

Despite the advantage of the quantitative questionnaire for statistical analysis (Millsap & Maydeu-Olivares, 2009), a qualitative questionnaire also was applied to analyze different aspects of user's opinions deeply (Creswell, 2013) as a contextual approach in research (Groat & Wang, 2002; Kawulich, 2012; Niezabitowska, 2018). For this reason, questionnaires were designed based on open-ended questions to collect comprehensively the responses of the users (Ezzy, 2002; Given, 2008). Open-ended questionnaires exposed many hidden aspects of the perception and behavior of youth and students (Tafahomi, 2023). These kinds of questions revealed personal, attitudes, agreement, and viewpoints (Gremmen et al., 2016; Harvey & Kenyon, 2013).

Research Design and process

This research was designed based on qualitative methods (Creswell & Creswell, 2018; Ezzy, 2002; Frankfort-Nachmias et al., 2014) to ask questions from respondents (Given, 2008). The questionnaire was designed based on open-ended questions to untie the answers for pupils in any aspect (Neuman, 2006). 14 questions were arranged to discover general information and opinions of the girls on their interests in games, sports, and activities, time of the activities, patterns of the activities, locations, and how they deal with boys in sports and games activities (Cowan, 2001; Silverman, 2004; Tafahomi, 2023). The questions were started with introductory questions and then from general to specific questions due to the ages of the girls.

To check the reliability of the questionnaire, the structure and content of the questions were shared with some female's students at the university to see if the questions included any offensive or ethical issues. The suggestions of the students were applied to the questionnaires and then it was shared with a small group of lecturers, of both genders, who work with the students at the university. Their recommendations were applied to the questionnaire.

Research process

The research team went to the site and asked the girls to fill out the questionnaire, who were interested in collaboration with the research team. The research team selected two main spots for the research including Murama playground area and the school close to the site. Both sites are located in Murama village, an unplanned settlement, in Kigali, Rwanda. The research team visited the playground and asked the girls to fill out the questionnaires. Despite the high level of compassion among the girls to the research team, just a few of them were ready to participate in filling out the questionnaires and answers to the questions. The research team distributed 40 questionnaires between girls on the site and surrounding areas. However, just 15 questionnaires were completed and returned to the research team. Other 25 questionnaires had disappeared in the houses, alleys, and on the way. After, the research team distributed 40 questionnaires among the level 5 in the school juxtaposition of the areas to increase the number of participants. The girl students filled out 25 and returned. Other questionnaires were uncompleted, disappeared, or thrown on the ground.

After that, all the answers were converted into an Excel sheet to make it possible for a comparison between data based on the answers of the students. Data were classified into themes, topics, and meanings. According to the themes and topics some diagrams were drawn to present the general trends in the answers.

Data specifications:

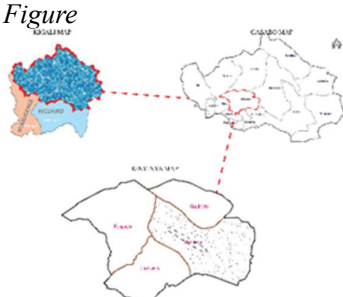


The data was extracted from the answers of the respondents on the texts of the questionnaires. The texts were descriptive information that was part of qualitative data with the content of the sentences. However, according to the specification of the questions, the research enjoyed the possible quantitative analysis of data based on observed frequencies among the answers such as age, game, and sport selections. The data were selected based on keywords that indicated topics, themes, and meanings in the questionnaires to analyze the similarities and dissimilarities. The data is arranged based on the essence of the questions regarding the research inquiries.

Time and location:

Murama village is located in the Gisozi cell, Gasabo district of Kigali city, the capital of Rwanda. This village included unplanned settlements, poverty, lack of infrastructure, and missing playgrounds for pupils. The area encompassed farms, forests, and grasslands. The village was scattered morphologically due to topography, ownership, and accessibility. On the top of the hill, a playground is located as a center for play, sports, games, and events such as community gatherings. The playground is a soil open land with two goals at the east and west directions. Farmlands surrounded the playground. However, the area was originally located in the forest and the trees no longer exist. Close to the main road, a school took place. Where questionnaires by the girls were accomplished. The classes of level five were arranged in one-liner buildings on the north of the school, where the research team met the students to fill out the questionnaires. Table 1 represents the location.

Table 1

The areas of the study

Location in Kigali	Site 1	Site 2
<p><i>Figure 1</i></p>  <p><i>1 The site is located on the north part of the city.</i></p>	 <p><i>Figure 2 Respondents' location on and near the Murama` playground.</i></p>	 <p><i>Figure 3 Respondents' location in the school nearby.</i></p>

The time of the survey was in February 2023 in the short dry season when the playground was a drought for the activities of the users and schools were open for the pupils. The research took place in the morning between 10 am to 12.30 am and the girls either were on the site or in the classroom due to the shifting working times of schools. It was observed that the girls on the site took help from family and community members to fill out the questionnaires and at the school normally they talked to their friends about the questions.

RESULTS

The results included two sets of questionnaires, first, filled out on the playground, and second, in the school. Therefore, the results were presented location-based in this section, due to the differentiation between the sets of answers among the respondents of those from 15 questionnaires on and near the playground and of those from 25 questionnaires at school in the below structure:

Specification of users

All respondents were female. Table 2 shows the respondents' specifications. According to data the average age of the respondents was between 13 to 14. However, there was just one case with 17 years old at the school.

Table 2

Range of girls' ages on the sites

Ages of girls	Frequencies at playground	Percent at playground	Frequencies at school	Percent at school
10 years old	2	13	1	4
11 years old	3	20	5	20
12 years old	2	13	3	12
13 years old	5	34	10	40
14 years old	3	20	5	20
15 years old	0	0	0	0
16 years old	0	0	0	0
17 years old	0	0	1	4
Total	15	100	25	100

Variety of Sport

According to the data, football was the most popular sport and game among the participants and the girls mentioned more sports than games and plays. Table 3 demonstrates the preferences among the girls on different sites.

Table 3

The preferences of the girls to select sports

No	Types of preferred Games	Frequencies at Playground	Percent at playground/100	Frequencies at School	Percent at school/100
1	Football	10	35	21	34
2	Volleyball	5	18	7	12
3	Running	3	11	7	12
4	Basketball	2	8	5	8
5	Hopscotch	2	8	4	7
6	Skipping rope	2	8	4	7
7	Tennis	1	3	3	4
8	Hide and seek	1	3	3	4
9	Tailoring	1	3	2	3
10	Hiking	1	3	2	3
11	Handball	0	0	1	2
12	Stick running	0	0	1	2
13	Acrobats	0	0	1	2

Games for girls

A major part of the respondents indicated that games and sports were common with boys including 14 girls (93%) on the playground and 15 girls (60%) at the school. On the other hand, 3 girls (12%) responded that their games are not common with boys, and 7 girls (28%) mentioned that only some of their games are common with boys, while others remain gender specific.

Time of activities

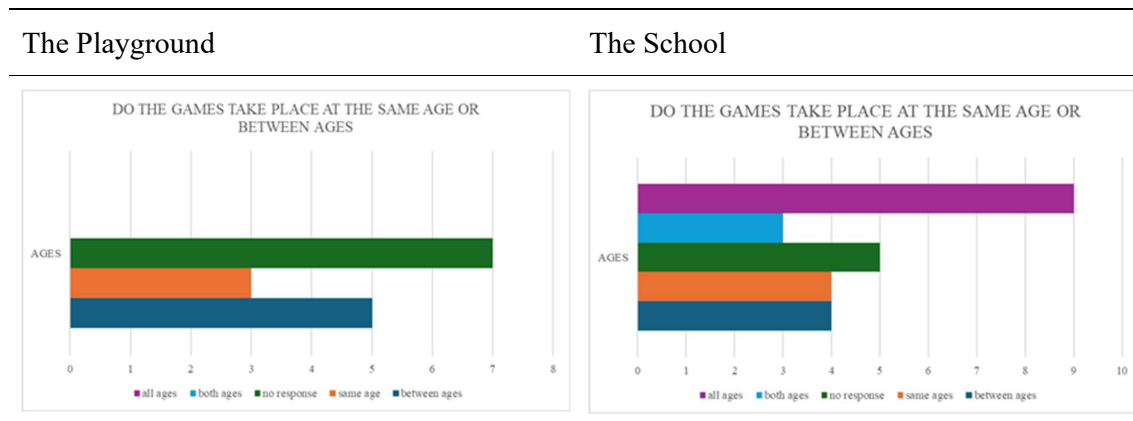
The girls mentioned that they play games in the morning before class, during break time at 10:00 am, after classes at noon, during an afternoon break at 3:00 pm, evening after classes, and on Saturday times. There was no distinguished differentiation between the two sites.

Age combinations

On the question about age combination, the respondents reacted differently. On the playground, five participants (33.3%) said that games occur between different ages. Three participants (20%) indicated that games are played within the same age groups. Meanwhile, seven participants (46.7%) were unsure. However, at the school nine (36%) respondents indicated that all ages participate together in the games; however, four respondents (16%) mentioned that games are played between different age groups. Table 4 illustrates the answers of the respondents in detail.

Table 4

the level of interactions between ages

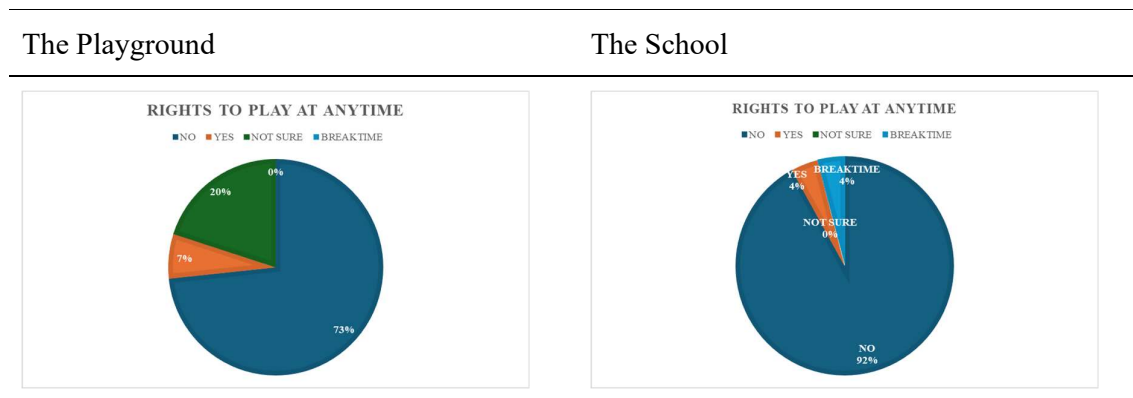


Right to play anytime

On the playground, most respondents indicated restrictions on their playtime. Only 1 participant (6.7%) affirmed that they have unrestricted playtime. In contrast, 11 participants (73.3%) stated that they do not have the right to play games at any time. Additionally, 3 participants (20%) were unsure about their playtime rights. Meanwhile, at the school, the respondents indicated restrictions on their playtime. 23 girls (92%) responded "no," highlighting significant limitations on time when they can engage in games. Only one girl (4%) responded "Yes,". Another respondent (4%) mentioned that she was mainly allowed to play only during break times. These responses reveal that most girls face strict constraints on their recreational activities, with limited opportunities to play games freely throughout the day (Table 5).

Table 5

The right to play at any time.



Location of activities

On the playground, eight participants (53.3%) favored the playground as their primary play area. Six participants (40%) preferred playing at home and one participant (6.7%) was unsure about their preferred location. While at the school, when asked about their locations for playing games, respondents indicated a clear preference for the playground (40%). Following

playgrounds, many girls mentioned that they also enjoy playing games at home (38%). School was the third preferred location (22%), providing structured spaces for play during breaks or after school hours (Table 6).

Table 6

Preference for the location of play

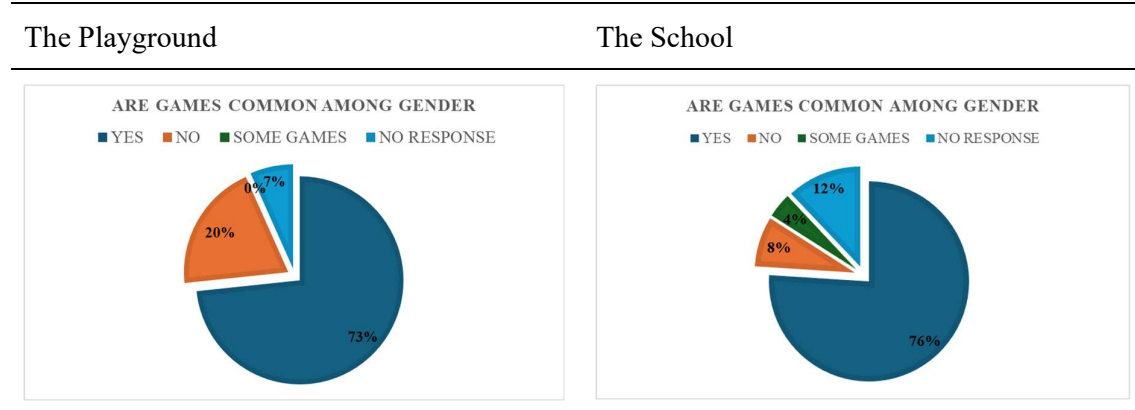
Location of play area	Rate on playground	Percentage/100	Rate on school	Percentage/100
Playground	8	54	13	40
Home	6	40	12	38
Not sure	1	6	0	0
School playgrounds	0	0	7	22

Commonness of the play areas

The girls were asked if the play areas are common with boys, at the playground, and most respondents indicated shared spaces. Eleven participants (73.3%) said yes. Three participants (20%) said no. Similarly, at the school, most respondents indicated shared spaces. Out of 25 respondents, 19 girls (76%) answered "yes," and just two respondents (8%) said "no,". Detailed data is presented in Table 7.

Table 7

Do different gender play common games?



Right to play any locations

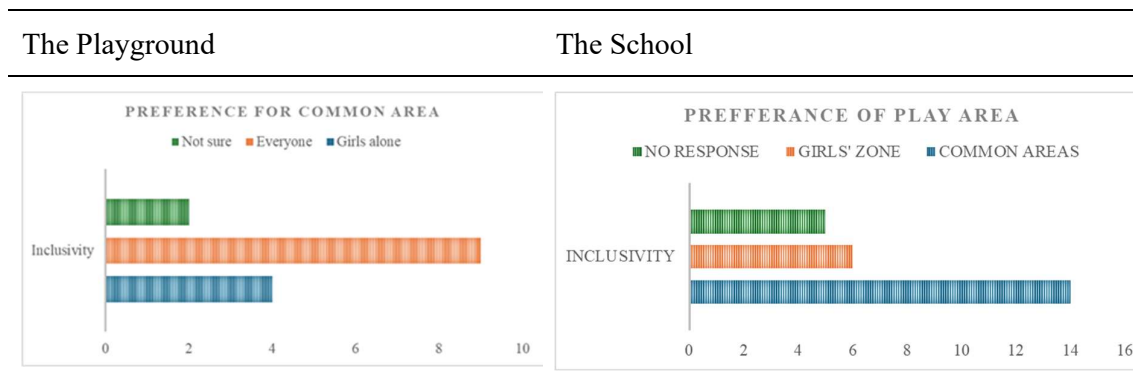
When it was asked if they had the right to play in any location on the playground, the responses were divided. Seven participants (46.7%) said yes, and another seven participants (46.7%) said no, highlighting restrictions or limitations on where they can play. However, at school, the responses highlighted certain restrictions. Out of 25 respondents, 13 girls (52%) said "no," one of them even specifying that at school, they are limited to playing only on the assembly playground. On the other hand, 10 girls (40%) responded "yes,". The remaining 2 respondents (8%) did not provide an answer.

Girl zones as a playground

The girls preferred a common area for everyone as a playground rather than a specific game zone area for girls. Nine participants (60%) expressed a preference for a common area. In contrast, four participants (26.7%) preferred a dedicated girls' zone for girls. At the school also, the majority of respondents favored the common area. Out of 25 respondents, 14 girls (56%) expressed a preference for common areas where everyone was. Six girls (24%) responded that they would prefer a dedicated girls' zone. Table 8 indicates the respondents' answers.

Table 8

Area preferred of gaming.

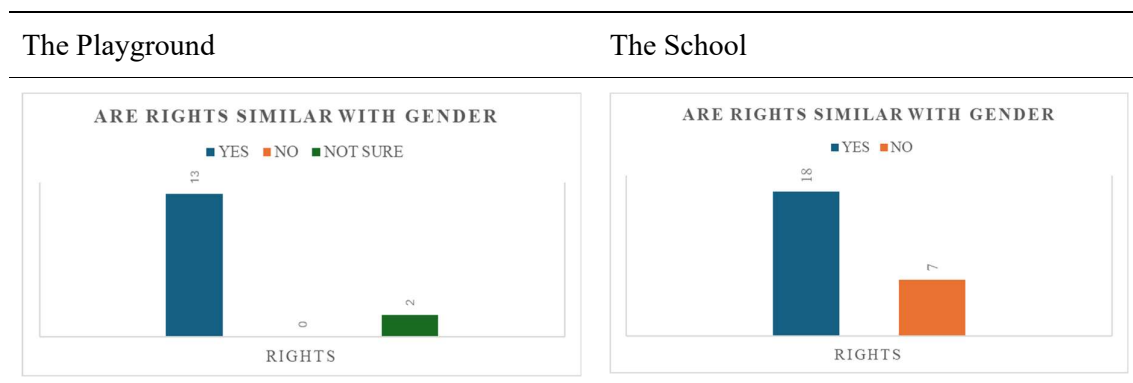


Level of the right to play

For the question of whether they have similar rights to boys to play at the playground, 13 participants (86.7%) on the playground affirmed that they believe they have rights. No participants responded with a firm no. At the school, 18 girls (72%) indicated that they have similar rights to boys. However, 7 respondents (28%) disagreed, stating that their rights to play games are not equivalent to those of boys (Table 9).

Table 9

the right of the girls as the boys



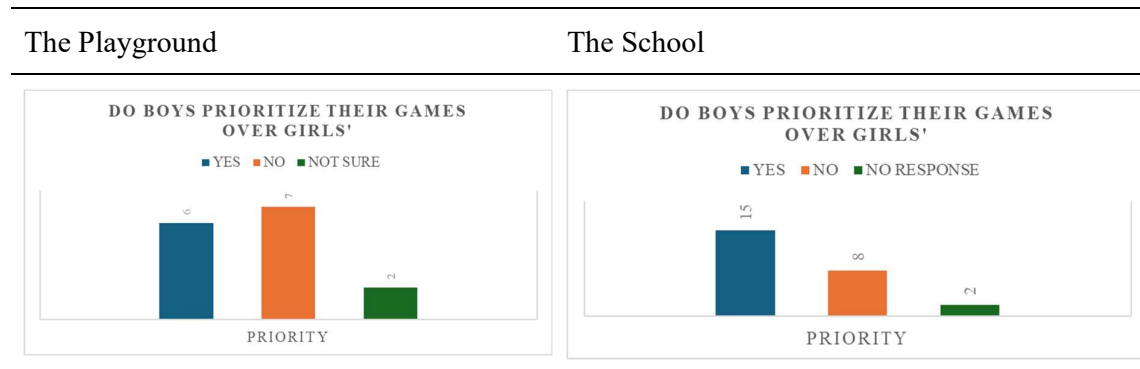
The level of prioritizing the game

Girls at the playground were asked if boys prioritized their games over their activities, and the responses were mixed. Six participants (40%) believed that boys do indeed prioritize their

games. In contrast, seven participants (46.7%) felt that boys do not prioritize their games over girls, indicating a belief in equal consideration. Additionally, two participants (13.3%) were unsure. However, at the school, out of 25 respondents, 15 girls (60%) said "yes," indicating that boys often prioritize their games. Eight respondents (32%) disagreed, stating that boys do not prioritize their games over those of girls. The remaining 2 respondents (8%) did not provide an answer (Table 10).

Table 10

Prioritization the game by boys

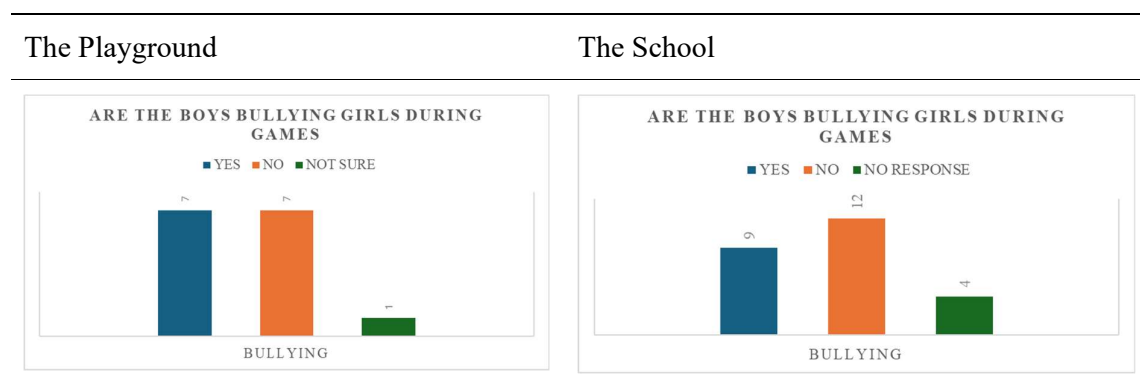


Bullying attitudes

At the playground, when was asked if they had ever faced bullying activities by boys to push them away from the gaming ground, the responses were divided. Seven participants (46.7%) reported having experienced such bullying. Another seven participants (46.7%) stated they had not encountered any bullying, and one participant (6.7%) was unsure. However, at the school, the responses were mixed. Out of 25 respondents, 12 girls (48%) reported that they had not experienced any bullying from boys. However, 9 girls (36%) answered "yes," and have been encountered by bullying behaviors excluding them from games. The remaining 4 respondents (16%) did not provide an answer (Table 11).

Table 11

Bullying activities.



FINDINGS

The research findings show six important aspects of the girls' games and sports including girl's perceptions, location of activities, time of activities, level of mixed activities, inclusion, and exclusion.

Girl's perceptions: The girls point out the football game as their desire. Other games and sports were not on the list of selections. However, football game is the simplest sport with less infrastructure in an open space as it is available for all and obvious laws. Nonetheless, football encourages them to competition, teamwork, physical activities, and some kind of social interaction as players and observers. In addition, football is the most popular activity and sport in the world which certainly affects the selection of the respondents. Other games are selected more by the group of girls in the school those who have opportunities to do more diverse activities. Whether selecting football was influenced by boys' preferences is not clear. As a concrete example, the research team observed singing and dancing games by girls. However, none of them mentioned it in the questionnaire.

Location and area for games: the respondents prefer to play on an open playground rather than in school areas. The answers highlight that there are limitations to using locations for the activities. Particularly, the home-based playground reveals another aspect of the limitations to participating freely in the school and playground. Despite the regulations and monitoring of the activities at the school, major parts of the respondents prefer to do activities in open areas such as the playground. It reveals some level of limitation for the girls to follow their preferences. Despite the limitation, the analysis of the question about the 'girl zone' discloses the preference of the girls to use a common area for games and activities. It shows despite limitations and restrictions on the playground, the girls prefer to use a mixed-gender for activities.

Time of activities: The time of the activities by the girls is determined by the other activities such as school, and home-based duties such as morning and lunchtime activities. The girls also do not play the game on Sundays due to the football match activities in the areas by boys. This time frame activity indicates that time is subordinated by the activities of boys in the areas. In addition, the answers of the respondents indicate that there are restrictions on using the playground for activities by girls. Particularly, the girls in the school reveal that this limitation is supported by some kind of regulation by either conventional or regular laws to prioritize the boys' activities rather than girls.

Mixed activities: A pattern of mixed activities presents between locations of different ages. Nonetheless, no facilities or designed areas exist to create such clear specifications for age gaming. The answers could present two sides of the question. On one hand, it shows a mixture of ages in the areas that support social and cultural interactions between ages. On another hand, this result demonstrates a mixed activity between ages but not among the mixed genders. The findings imply some unclear beliefs about gender segregation rather than inclusivity of the activities. However, this current situation is the opposite of what girls want.

Inclusion and exclusion: through analysis of the question about the 'right to play', the findings expose the high level of passion of the girls to have the same right as the boys to use the playground. However, this desire is higher for those who were on the playground rather than at the school. This result could project the influences of a system such as a school on the girl's perceptions and beliefs about their rights and wants. In comparison to the location of the game, there is a sense of freedom between the girls to do the activities outside the school's boundary. It reveals that despite the limitations of the playground, it could provide more opportunities for the girls.

In addition, the answers of the respondents indicate that there is some level of prioritizing for boys in gaming in the area regarding time and location. While 40% of the girls on the playground express this privilege among the boys; however, this rate increased to 60% at the school. These results also disclose a systematic process for the exclusion of girls from activities. Moreover, half of the respondents in both locations including 46.7% on the playground and 48% at the school faced some level of bullying attitudes from boys to limit their activities for using the area or doing their activities. This information could highlight the high level of exclusion and inequality for the girls in the area.

The answers based on the locations reveal that the level of the negative answers to the inclusiveness among the girls at the school is higher than the girls on the playground. However, the number of filled-up questionnaires was more at the schools. Therefore, not only quantitatively, but also qualitatively the girls at the school were more cooperative to return the questionnaire and fill up the questions completely. In addition, the average age was slightly higher and some level of education. The school facilitates the girls to expose their feelings frankly. However, the answers of girls on the playground are integrated with some level of respect and obeying the conditions.

DISCUSSION

The research findings revealed that there was a self-image by the girls to project as a more common, available, and favorite activity in the area in terms of football as a common sport to select. This attitude was called by Sax (2010) in terms of 'Alfa-male' image and stereotype perception by Papadakis (2018). Importantly, when the facility of the games and sports were available, the level of the selection of the respondents was increased. These aspects of the reactions of the students highlighted the influences of the cultural aspects on the selection process through ideological and cultural roots that were criticized by the studies (Acker, 2006; Allman, 2013; Dominelli & Moosa-Mitha, 2014; Kumar, 2010; Poppel, 2014). The results of this research confirmed the results of other studies (Bondestam & Lundqvist, 2020; Mikkonen et al., 2021) based on hidden aspects of exclusion in reports on the inclusivity of girls in sports and public activities. Despite the common policies on inclusion and equality (EU, 2024; MINEDUC, 2008; UNICEF, 2020), the results showed no effective outcomes for these policies.

The girls as the users preferred to play in open spaces playgrounds and homes without any facilities rather than in the school areas. These results indicated some limitations to play at different times and locations. This result indicated social, cultural, and administrative constraints in the areas although these aspects were not part of the research. The administrative structure of the school was similar to other studies (Borgatta & Montgomery, 2000; MINEDUC, 2008) and associated with gender inequality rather than challenge it. This aspect of the administrative limitation was argued by Kirkner (2022), Mikkonen (2021), and Sax (2010) who referred to the political deficiencies. The time-based regulations in the school and the playground for the activities of boys and the community were other factors that influenced the home-based playing. The results were highlighted by the social norms (Keister & Southgate, 2012; Krug, 2024; Robinson, 2016; Towers, 2005), cultural beliefs (Acker, 2006; Dominelli & Moosa-Mitha, 2014; Kumar, 2010; Poppel, 2014), and ideological actions (Kirkner et al., 2022; Mikkonen et al., 2021; Sax, 2010) limited the girls' activities in the areas due to time and locations.

Despite some results illustrating the mixed activities between genders and ages in the areas, the results could not indicate a collaborative procedure. Not only the variance in the answers but also other questions illustrated that mixed activities took place in the area due to the limited sports resources. It was similar to the theory of competition to access resources (Bakare, 2012;

Kaya & Burgess, 2007; Salkind, 2008). There was a level of hidden violence (Bondestam & Lundqvist, 2020) to prioritize the boys' activities rather than girls (Mikkonen et al., 2021) in the areas. As the studies mentioned (Acker, 2006; Krug, 2024), this prioritizing referred to the failure of the supportive systems in the wider context such as cultural, social, and administrative supportive systems.

The level of inclusion in the areas was so low due to gender activities. With a comparison between the 'right to play' and the 'time' and 'location' questions, the results exposed the gap. In detail, the level of the expectations of the girls about the sports, games, and public activities were not as they got in the areas. The results revealed the level of the practices in citizenships (Dominelli & Moosa-Mitha, 2014) was still low to develop inclusivity and equality between genders (Robinson, 2016). The contextual aspects of the inclusion in the areas did not support the girls' activities due to social norms (Acker, 2006). In this case, the studies referred to wider problems in the context that supported inequalities such as social structure (Keister & Southgate, 2012; Towers, 2005) and economic development (Allman, 2013; Arbache et al., 2010).

Exclusion aspects among the girls were high. The results indicated prioritizing activities of boys in the areas. The girls faced bullying attitudes from the boys based on age and gender in both locations. This result exposed the level of violence (Bondestam & Lundqvist, 2020) and revealed a system to support this exclusion based on policies and administrative procedures (Mikkonen et al., 2021). Despite the policy to empower women (UNICEF, 2020) and girls (MINEDUC, 2008), the results could not support the implementation of the policies. Half of the girls expressed the exclusion and bullying activities in the areas, this results also implied the cultural beliefs (Acker, 2006; Allman, 2013), social norms (Robinson, 2014; Tafahomi & Nadi, 2021), political gaps (Kirkner et al., 2022; Sax, 2010), and the administrative failure (Borgatta & Montgomery, 2000; MINEDUC, 2008).

CONCLUSION

Inclusivity and equality insufficiencies are the big challenge for the many countries that have a strong background on the man-power in society. Despite the policies and guidelines for inclusion and equality, many people particularly women and girls face exclusion and inequality in their areas. Inclusion and exclusion are not just personal manners and attitudes to behave but rather it has been rooted in wider systems including cultural, social, economic, and political contexts. Discovering any traces of exclusion and inequality in the lifestyle of people refers to contextual conditions that either allow, facilitate, or support the exclusion and inequality actions.

The results of the research reveal that the girls face some forms of exclusion and inequality due to playing sports and games on the sites and open spaces. This expression refers to the gender, location, and time priorities of the boys than girls. The sports and games are led by the boys based on their activities in the locations. The patterns of the activities draw a specific schedule for girls based on free time on the sites, the girls can find opportunities to do their activities. The girls also indicate bullying activities on the sites by boys. The bullying activity shows the privilege of the boys based on some cultural backgrounds and social norms among the inhabitants that allow such kinds of actions to take place on the sites. Experiencing exclusion and inequality will result in psychological effects on personality and sense of the place of the girls in the area.

Administrative systems did not support inclusion and equality in the area and so the respondents preferred to use open spaces for their activities rather than the school. Timing, monitoring, and arrangement of activities are the main reasons that girls select the playground or home for

sports, games, and other activities. Despite the policies for empowering women and girls in the country, the implementation of the policies faces insufficiencies due to the answers of the respondents. This gap has rooted in the hidden curriculum in the educational centers that effected not only students but also the users in the open spaces. Apparently, the new generations need more freedom, respect, and collaboration rather than discipline.

Inclusion quality takes place through everyday training and actions in social and cultural contexts. Inclusivity and equality represent social foundations, cultural values, and political awareness. Through daily training and practice to be inclusive and equal the culture of the society takes the form. These qualities require to be advocated at personal, interpersonal, and social levels by policymakers. Inclusivity and equality are cultural values that are changed through today's activities for the future.

Implications

The results of this research could increase the level of awareness among politicians and the administrative staff that have important roles in politicizing and implementing inclusion and quality in society. Getting feedback from the users is the key step to evaluating the effects and side effects of actions. A systematic inquiry into the perceptions of the girls informs the administrative system about the effectiveness of the actions.

The cultural values and social norms need to be transformed through systematic plans, policies, and strategies to embed inclusivity and equality. Schools and institutions have a key role in developing these qualities through daily exercises and activities. Curriculums are the common understanding of the educational programs to lead students and staff. By adding inclusivity and equality to curriculums as topics, learning objectives, and learning outcomes, the process of planting the quality will be facilitated.

Schools and surrounding areas need to be integrated to support the girls' activities. The current structure of the school could not support the girls' activities based on their wants, desires, and expectations. A time-based activity for genders and between genders could increase the level of inclusion and equality senses among girls.

Conflict Statement

At the end of the manuscript or before the bibliography, the author(s) should indicate whether the study has a conflict of interest. If there is no conflict of interest, it should read, "We declare that we, as authors of the study, have no interests/conflicts."

Publication Ethical Statement

Authors should state the ethical statement at the end of the article, before the bibliography, as follows: All the rules stated in the framework of "Scientific Research in Universities and Publication Ethic Codes were followed throughout the process (planning, implementation, data collection and analysis). None of the actions stated under the title "Actions that violate scientific research and Publication Ethics " which is the second part of the codes that must be considered. During the writing process of the manuscript, the rules of scientific ethics and citation were followed, no falsifications were made to the collected data, and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

REFERENCES


- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class and race in organizations. *Gender and Society*, 20(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- Allman, D. (2013). The sociology of social inclusion. *SAGE Open*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244012471957>


- Arbache, J. S., Kolev, A., & Filipiak, E. (2010). *Gender disparities in Africa's labor market*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.
- Bakare, T. V. (2012). Effect of seating arrangement on methodology in adult education classes in Lagos, Nigeria: Implication for knowledge creation and capacity building. *Journal of Educational Review*, 5(3), 307-314.
- Balram, S., & Dragicic, S. (2005). Attitudes toward urban green spaces: Integrating questionnaire survey and collaborative GIS techniques to improve attitude measurements. *Landscape and Urban Planning*, 71(2-4), 147-162. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2004.02.007>
- Bicard, D. F., Ervin, A., Bicard, S. C., & Baylot, C. L. (2012). Differential effects of seating arrangement on disruptive behavior of fifty grade students during independent seatwork. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 407-411.
- Bigler, R. S., Hayes, A. R., & Hamilton, V. (2013). The role of schools in the early socialization of differences in boys and girls. In T. R. Martin C., *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Canada: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Bondestam, F., & Lundqvist, M. (2020). Sexual Harassment in higher education: A systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 379-419. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1729833>
- Borgatta, E., & Montgomery, R. J. (2000). *Encyclopedia of Sociology*. (2, Ed.) New York: The Gale Group.
- Burke, M. A., & Sass, T. R. (2013). Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, 31, 51-82. <https://doi.org/10.1086/666653>.
- Cambridge. (2024, 9 4). *Cambridge Dictionary Online*. Retrieved from Inclusiveness: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/inclusiveness>
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology* (6 ed.). New York: Psychology Press.
- Cowan, R. (2001). *Placecheck: a users' guide*. London: Urban Design Alliance. Retrieved from www.placecheck.com
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications, Inc.
- De Campos, C. I., Pitombo, C. S., Delhomme, P., & Quintanilha, J. A. (2020). Comparative analysis of data reduction techniques for questionnaire validation using self-reported driver behaviors. *Journal of Safety Research*, 73, 133-142.
- Delialioğlu, O., & Yildirim, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Educational Technology & Society*, 10(2), 133-146.
- Dominelli, L., & Moosa-Mitha, M. (2014). Introduction. In L. Dominelli, & M. Moosa-Mitha, *Reconfiguring citizenship: social exclusion and diversity within inclusive citizenship practices* (pp. 1-12). Farnham, UK: Ashgate Publishing Limited.
- EU. (2024, 9 4). *European Union*. Retrieved from Publications Office of the European Union: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/684ab3af-9f57-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en>
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. Sydney: Allen & Unwin.
- Fernandes, A. C., & Huang, J. (2012). Chinese teacher perceptions of the impact of classroom seating arrangements on student participation. *International Journal of Applied Educational Studies*, 13(1), 49-67.
- Frankfort-Nachmias, C., Nachmias, D., & DeWaard, J. (2014). *Research methods in the social sciences* (8 ed.). New York: SAGE Publisher Ink.
- FWS. (2018). *Teen sport in America: why participation matters*. Foundation Women's Sports.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Gremmen, M. C., VandenBerg, Y. H., Segers, E., & Cillessen, A. H. (2016). Considerations for classroom seating arrangements and the role of teacher characteristics and beliefs. *Soc Psychol Educ*, 19, 749-774. <https://doi.org/DOI 10.1007/s11218-016-9353-y>
- Groat, L., & Wang, D. (2002). *Architectural research methods*. New York: John Wiley & Sons INC.
- Harvey, E. J., & Kenyon, M. C. (2013). Classroom seating considerations for 21st century students and faculty. *Journal of Learning Spaces*, 2(1), 1-13.
- Hass, G. (1993). *Curriculum planning: A new approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jackson, D., Prochnow, T., & Ettekal, A. V. (2024). Programs promoting physical activity and social-emotional learning for adolescents: A systematic literature review. *Journal of School Health*, online, 1-11. <https://doi.org/10.1111/josh.13486>
- Jianga, B., Chang, C.-Y., & Sullivan, W. C. (2014). A dose of nature: Tree cover, stress reduction, and gender differences. *Landscape and Urban Planning*, 132, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2014.08.005>

- Kawulich, B. (2012). *Doing social research, a global context*. University of west Georgia: McGraw hill.
- Kaya, N., & Burgess, B. (2007). Territoriality: seat preferences in different types of Classroom Environment 41 classroom arrangements. *Environment and Behavior*, 39, 859-861.
- Keister, L. A., & Southgate, D. E. (2012). *Inequality: a contemporary approach to race, class, and gender*. New York: Cambridge University Press.
- Kirkner, A. C., Lorenz, K., & Mazar, L. (2022). Faculty and staff reporting & disclosure of sexual harassment in higher education. *Gender and Education*, 34(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1763923>
- Kregenow, J. M., Rogers, M., & Price, M. F. (2011). Is there a “back” of the room when the teacher is in the middle? *Journal of College Science Teaching*, 20(6), 45-51.
- Krug, E. G. (2024, 9 4). *World Health Organization*. Retrieved from World Report on Violence and Health: chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf?sequence=1
- Kumar, S. (2010). *Inclusive classroom, social inclusion, exclusion and diversity: Perspectives, policies and practices*. Deshkal Publication.
- Lee, S. W. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Lubicz-Nawrocka, T., & Bovill, C. (2021). Do students experience transformation through co-creating curriculum in higher education? *Teaching in Higher Education*, Online. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1928060>
- Lund, A. D. (2014). Homelessness and social inclusion: The case of project Udenfor in Denmark. In L. Dominelli, & M. Moosa-Mitha, *Reconfiguring citizenship: social exclusion and diversity within inclusive citizenship practices* (pp. 87-94). Farnham, UK: Ashgate Publishing Limited.
- Maria, F.-R., Mohammad, J., Jon, M., Ismat, A., Amin, A., & Subrata, S. (2024). Are gender inclusiveness and rural transformation interlinked? *Journal of Integrative Agriculture*, 23 (6), 2112-2126
- Mikkonen, M., Stenvall, J., & Lehtonen, K. (2021). The paradox of gender diversity, organizational outcomes, and recruitment in the boards of national governing bodies of sports. *Administrative Sciences*, 11(4), 141. <https://doi.org/10.3390/admsci11040141>
- Millsap, R. E., & Maydeu-Olivares, A. (2009). *The SAGE handbook of quantitative methods in psychology*. London: SAGE.
- MINEDUC. (2008). *Girl's Education Policy*. Kigali, Rwanda: Ministry of Education.
- Mulder, R. A., Pearce, J. M., & Baik, C. (2014). Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. *Active Learning in Higher Education*, 15(2), 157-171. <https://doi.org/10.1177/1469787414527391>
- Neuman, L. W. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. New York: Pearson Education.
- Niezabitowska, E. D. (2018). *Research methods and techniques in architecture*. New York: Routledge.
- Nwachukwu, P. O., & Omo-Osagi, A. E. (2014). Curriculum development and teaching methodology for effective learning in secondary schools in Benin City, Edo state. *Journal of Education and Practice*, 5(30), 191-196.
- Papadakis, S. (2018). Gender stereotypes in Greek computer science school textbooks. *Int. J. Teaching and Case Studies*, 9(1), 48-71.
- Parry, D. C., Glover, T. D., & Shinew, K. J. (2005). Mary, mary quite contrary, how does your garden grow?? examining gender roles and relations in community gardens. *Leisure Studies*, 24(2), 177-192.
- Poppel, M. K. (2014). Citizenship of indigenous Greenlanders in a European nation state: The inclusionary practices of Iverneq. In L. Dominelli, & M. Moosa-Mitha, *Reconfiguring citizenship: social exclusion and diversity within inclusive citizenship practices* (pp. 127-136). Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Robinson, J. (2014). New geographies of theorizing the urban: putting comparison to work for global urban studies. In S. Parnell, & S. Oldfield (Eds.), *The Routledge handbook on cities of the global south* (pp. 57-70). London: Routledge.
- Robinson, Z. F. (2016). Intersectionality. In S. Abrutyn, *Handbooks of sociology and social research* (pp. 477-502). Switzerland: Springer International Publishing.
- Roy, A. (2004). Transnational trespassing's the geopolitics of urban informality. In A. Roy, & N. AlSaiyad (Eds.), *Urban informality: Transnational perspectives from the Middle East, Latin America, and South Asia* (pp. 289-318). New York: Lexington Books.
- Salkind, N. J. (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and post-modernism*. Herefordshire, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Sax, L. (2010). *Girls on the edge: the four factors driving the new crisis for girls: sexual identity, the cyber bubble, obsessions, environmental toxins*. New York: Basic Books.
- Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational psychology*. Zurich, Switzerland: The Global Text Project.


- Silverman, D. (2004). *Qualitative research: Theory, method and practice*. New York: SAGE Publications Ltd.
- Sim, S. (2013). *Fifty key postmodern thinkers*. New York: Routledge.
- Simone, A. (2008). Some reflections on making popular culture in urban Africa. *African Studies Review*, 51(3), 75-89.
- Simone, A. (2010). Social infrastructures of city life in contemporary Africa. *Discussion Paper*, 51, 4-33.
- Simone, A. (2014). The missing people: Reflections on an urban majority in cities of the south. In S. Parnell, & S. Oldfield, *The Routledge handbook on cities of the global south* (pp. 322-336). London: Routledge.
- Tabin, N., Pannetier, C., & Stolz, D. (2021). Methodology of curriculum development. *Journal of Thoracic Disease*, 13(3), 2035-2037. <https://doi.org/10.21037/jtd.2019.01.89>
- Tafahomi, R. (2020). Educational outcome of students' group-table arrangement for collaboration in architectural thesis studio. *LWATI: A Journal of Contemporary Research*, 17(2), 22-46.
- Tafahomi, R. (2021a). Qualities of the green landscape in primary schools, deficiencies and opportunities for health of the pupils. *J. Fundam. Appl. Sci.*, 13(2), 1093-1116. <https://doi.org/10.4314/jfas.v13i2.25>
- Tafahomi, R. (2021b). Effects of the wall-faced seating arrangement strategy on the behavioural patterns of the students in the architecture thesis design studio. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*, 11(1), 85-97. <https://doi.org/10.37134/ajatel.vol11.1.8.2021>
- Tafahomi, R. (2022). Educational behavior of the students in the design studios during the pandemic time. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(4), 352-362. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1164545>
- Tafahomi, R. (2023). The Effect of the U-Shaped Seating Method on Cooperation and Competition among Students in the Architectural Thesis Design Studio. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 19(1), 239-253. <https://doi.org/10.47015/19.1.14>
- Tafahomi, R., & Nadi, R. (2021). The transformative characteristics of public spaces in unplanned settlements. *AZ ITU Journal of the Faculty of Architecture*, 18(2), 285-300. <https://doi.org/10.5505/itujfa.2021.14892>
- Tafahomi, R., Nkurunziza, D., Benineza, G. G., Nadi, R., & Dusingizumuremyi, R. (2024). Assessment of residents' perception of possible benefits and challenges of home vertical gardens in Kigali, Rwanda. *Sustainability*, 16, 3849. <https://doi.org/10.3390/su16093849>
- Taylor, A., & Vlastos, G. (2009). *Linking architecture and education: Sustainable design for learning environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Towers, G. (2005). West Virginia's lost youth: Appalachian stereotypes and residential preferences. *Journal of Geography*, 104(2), 74-84.
- Turner, M. G., & Gardner, R. H. (1994). *Quantitative methods in landscape ecology*. London: Springer.
- UN. (2024, 9 7). *Sustainable Development*. (Department of Economic and Social Affairs, UN) Retrieved from Gender equality and women's empowerment: <https://sdgs.un.org/topics/gender-equality-and-womens-empowerment>
- UNICEF. (2020). *Gender Equality*. UNICEF: Global Annual Results Report 2020. Retrieved from <https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-2020-gender-equality>
- Van den Berg, Y. H., & Cillessen, A. H. (2015). Peer status and classroom seating arrangements: A social relationship analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130(2), 19-34.
- Van der Ploeg, H. P., & Bull, F. C. (2020). Invest in physical activity to protect and promote health: the 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behavior. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17, 145. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01051-1>
- Wasnock, D. P. (2010). Classroom environment: Emphasis on seating arrangement. *Mathematical and Computing Sciences Masters*, Paper 17, Retrieved from http://fisherpub.sjfc.edu/mathcs_etd_masters/17
- Webster. (2024, 9 4). *Merriam-Webster*. Retrieved from Diversity: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/diversity>
- Wheldoll, K., & Brodd, L. (2010). Classroom seating arrangement and classroom behaviors. In K. Wheldoll (Ed.), *Developments in educational psychology* (pp. 181-195). London: Routledge.
- Xi, L., Yuan, Z., YunQui, B., & Chiang, F.-K. (2017). An investigation of university students' classroom seating choices. *Journal of Learning Spaces*, 6(3), 13-22.
- Yang, Z., Becerik-Gerber, B., & Mino, L. (2013). A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building & Environment*, 70(15), 171-188.


Gender Differences on the Effects of Learning Environments on Academic Performance Among Tertiary Students

Gaisey, Isaac Kow¹  <https://orcid.org/0000-0002-6803-9596>

Ntroaduro, Afua²  <https://orcid.org/0000-0001-5937-6174>

Ofosuhene Peasah, Bernice Serwaa³  <https://orcid.org/0000-0003-1107-1851>

Anane ,Cecilia⁴  <https://orcid.org/0000-0006-0737-1148>

Oduro ,Theodora⁵  <https://orcid.org/0009-0001-0911-4261>

Attila, Frank Lamadoku⁶  <https://orcid.org/0000-0002-7800-4816>

ABSTRACT

Received

29.10.2024

Accepted

14.12.2024

Key Words

*Gender, Academic
Performance,
Learning
Environment,
Assessment*

This study investigates the gender difference in academic performance in Colleges of Education in the Central Region of Ghana. It examines whether male and female students perform differently in two key areas: integrated science and assessment courses. Data were collected from 290 tertiary students across three colleges of education, namely Ola, Komenda, and Fosu, using a questionnaire. The results revealed no statistically significant gender differences in the student's academic performance. Both male and female students achieved similar mean scores across the two courses. Despite minor variations, the effectiveness of gender-sensitive educational interventions in promoting equity was observed in assessment courses. Continuing inclusive teaching practices and curricula is recommended to maintain progress toward gender equity in education.

¹ Gaisey, Isaac Kow.

² Ntroaduro, Afua.

³ Ofosuhene Peasah, Bernice Serwaa.

⁴ Anane ,Cecilia

⁵ Oduro ,Theodora

⁶ Corresponding Author: Attila, Frank Lamadoku, University Of Cape Coast, frank.attila001@stu.ucc.edu.gh

INTRODUCTION

The relationship between students' learning environments and academic performance is a pivotal aspect of educational research. Learning environments encompass the physical, social, and psychological elements that collectively shape the educational experience, influencing the type of instruction delivered and the level of student engagement and academic outcomes (Bates, 2014). These environments are critical as they facilitate the development of essential skills, allowing students to realize their potential and prepare for future goals (Ryan, 2015). However, while the general impacts of learning environments on performance are well-documented, the interplay of these environments with gender differences remains underexplored.

Gender is a significant factor that can influence academic performance, with empirical studies suggesting that male and female students may respond differently to specific course contents and learning environments (El Haddioui & Khaldi, 2017; Shamaki, 2015). For instance, a study in Nepal highlighted that female students outperformed their male counterparts within a positive school environment, pointing towards a gendered response to educational settings (Parajuli & Thapa, 2017). Additionally, research in Ghana indicates that gender differences in performance may be linked to disparities in educational investments, particularly in science courses (Burkam et al., 1997). These findings suggest that gender affects learning outcomes and may interact with the learning environment in complex ways that are not yet fully understood.

Furthermore, while existing research provides insights into the effects of learning environments on academic achievement, it often overlooks the specific interactions between these environments and gender. For example, studies have typically concentrated on individual attributes or educator qualities without sufficiently examining their interplay with broader environmental factors (Amponsah et al., 2018; Costa & Costa, 2016). This gap is particularly notable in Ghana, where tangible and intangible variables, including the quality of the learning environment, significantly impact educational outcomes. The fact that students in Ghana, regardless of the quality of their learning conditions, are expected to achieve the same academic standards raises critical questions about equity and the efficacy of educational policies (Ajayi, 2001; Duruji et al., 2014). While the general importance of learning environments on academic performance is well recognized, significant research gaps remain in understanding how these environments interact with gender differences to affect educational outcomes. Addressing these gaps is crucial for developing targeted educational strategies that can accommodate the diverse needs of students and ensure equitable academic success. This study aims to fill these gaps by exploring how gender differences interact with learning environments in Ghana's Colleges of Education, focusing on the implications for policy and practice in a diverse educational landscape.

Aim of the study

This study examines the influence of learning environments on student performance at Ola, Komenda, and Fosu College of Education in Ghana. It aims to investigate statistically significant gender differences in performance within the learning environment in colleges of education in the Central Region of Ghana.

Hypothesis

H₀: There is no statistical gender difference in students' performance in assessment and integrated science courses among tertiary students.

H₁: There is a statistical gender difference in students' performance in assessment and integrated science courses among tertiary students.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY

The theoretical underpinning of this study is deeply rooted in David Kolb's Experiential Learning Theory (ELT), which provides a vital lens for examining the interplay between learning environments and gender differences in academic performance. According to Kolb (1984), learning is a dynamic process that evolves through a four-stage cycle: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. This model emphasizes that effective learning stems from actively engaging with the material, reflecting on these experiences, theorizing, and then applying these theories to solve problems and explore new ideas. In the context of this study, Kolb's theory is particularly relevant as it allows for an exploration of how different learning styles influenced by gender can affect educational outcomes. Research indicates that learning preferences might vary significantly between genders, with men often excelling in more dynamic and experimental environments, whereas women may derive greater benefit from reflective and collaborative learning settings (Cen et al., 2014; Takeda & Homberg, 2014). This distinction is crucial for designing educational practices that cater to the diverse needs of male and female students, potentially enhancing their academic engagement and performance.

Furthermore, the application of Kolb's ELT in this study is not merely theoretical but serves as a foundation for empirical inquiry into how educational strategies can be optimized for different genders. Previous studies have employed Kolb's framework to explore variations in learning styles across disciplines and genders, revealing mixed results. For instance, while Ariz Naqvi and Naqvi (2016) reported no significant differences in learning styles between genders among management students, they did observe variations in academic performance by discipline. Similarly, Brew (2002) found that Kolb's Learning Style Inventory was sensitive to gender differences, fitting well with his theory for females but less so for males. This suggests that gender may influence how students engage with Kolb's learning cycle, which could affect their academic achievements (Jones et al., 2003; El Haddioui & Khaldi, 2017). By emphasizing these aspects of Kolb's theory, the study aims to examine how gender-specific learning preferences impact students' academic experiences and outcomes. This focus on tailored learning approaches based on experiential learning theory could provide critical insights into improving educational practices and policies, making them more inclusive and effective across different student demographics.

METHODOLOGY

This study employed an ex post facto research design, characterized by examining events that have already occurred without any manipulation by the researcher (Salkind, 2010). This design was specifically chosen for its suitability in exploring naturally occurring variables within educational settings. The focus was on comparing students' academic performance, which is treated as the dependent variable, within different learning environments, which inherently possess varied educational qualities. These environments are represented by the colleges of education in the Central Region of Ghana, including Ola College of Education, Komenda College of Education, and Fosu College of Education, which collectively enroll 1,151 students. The research was grounded in the quantitative approach as part of the positivist paradigm. This approach was deemed appropriate due to the descriptive nature of the study and the reliance on structured data collection methods, specifically through questionnaires. The Learning Environment Inventory (LEI), a close-ended instrument developed and validated through expert review, was utilized to gather data. It included items designed to measure student performance in two academic courses—Assessment Course and Integrated Science Course—each evaluated through 30 multiple-choice questions to capture a range of competencies expected within these disciplines.

For sample selection, the Krejcie and Morgan (1970) table was employed to determine an appropriate sample size of 290 students based on a 95% confidence level. This sample was stratified proportionally across the three colleges to ensure representativeness, employing proportionate-stratified sampling to accurately reflect the composition of the overall student population (Shahrokh & Dougherty, 2014). Further stratification was applied to categorize students by gender, facilitating a more nuanced analysis of performance differentials between male and female students. Systematic sampling was subsequently used within these strata, with students being selected based on a predetermined pattern in their seating arrangements. A random starting point was chosen for each class, and the selection process was conducted circularly to maintain randomness and fairness in participant selection. The analysis of the collected data was performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 26. Descriptive statistics, including means and standard deviations, were computed to identify trends and variations in student performance across the assessed courses. A multivariate analysis of variance (MANOVA) was then conducted to test for gender-based differences in the mean scores for the courses studied. The results of this analysis, which were reported through measures such as Wilks' Lambda and Pillai's Trace, guided the decision-making process regarding the statistical significance of observed differences.

Ethical considerations were meticulously addressed throughout the research process to ensure adherence to ethical standards and enhance transparency. Prior to the commencement of data collection, ethical approval was obtained from the University of Cape Coast institutional review board, which rigorously assessed the study's adherence to ethical guidelines. Informed consent was secured from all participants through a detailed consent form that explained the study's purpose, the procedures involved, participants' rights, and the confidentiality measures in place. This form was distributed and explained to participants before they provided their written consent. All collected data were anonymized with unique identifiers replacing any personal information to maintain the participants' anonymity. Additionally, strategies were implemented to address potential ethical issues, such as offering participants the right to withdraw from the study without penalty and ensuring that all data were stored securely to prevent unauthorized access. These measures collectively safeguarded the participants' rights and privacy and upheld the integrity of the research process.

Table 1

Distribution of Sample

	Population	Male	Female	Total	Percentage
OLACOE	300	-	50	50	17.24
KOMENCOE	345	63	34	97	33.45
FOSCOE	506	95	48	143	49.31
Total	1151	158	132	290	100

Table 1 presents the breakdown of the total sample of 290 was selected from the overall population of 1,151 students. Each college's contribution to the sample was determined approximately proportionately to its share of the total population. For instance, FOSCOE, which has the largest population (506 students), contributes the most participants (143), or about 49.31% of the total sample. KOMENCOE and OLACOE similarly contribute 97 (33.45%) and 50 (17.24%) participants, respectively, reflecting their relative sizes. The final distribution of 158 males and 132 females was achieved by allocating participants within each

college based on these proportions using systematic sampling to select the respondents. All calculations are derived directly from the values presented in this table.

RESULTS

Demographic Information of Respondents

Table 2 presents the demographic information of the respondents and their affiliated colleges. It was revealed that male respondents dominated the sample with a frequency of 158 (54.5%), while female respondents had a frequency of 132 (45.5%). Therefore, there were more male than female respondents in the Central Region. The study also considered respondents' colleges of affiliation. It was revealed that respondents from Foso College of Education (FOSCOE) dominated the sample with 143 (49.3%), followed by KOMENCOE with a sample of 97 (33.4%) and OLACOE respondents with 50 (17.2%).

Table 2

Gender of Respondents and Colleges of Affiliation

Gender	Frequency	Percentage
Male	158	54.5
Female	132	45.5
Total	290	100
Colleges	Frequency	Percentage
OLACOE	50	17.2
KOMENCOE	97	33.5
FOSCOE	143	49.3

Gender and Performance in Assessment and Integrated Science Courses

Table 3 shows that descriptive results of the study variables indicated no significant differences in the mean scores of the gender of students based on their performances in assessment and integrated science courses. The results indicate no statistically significant differences in performance between male and female respondents in the assessment and integrated science courses at the .05 significance level. For the assessment course, the average scores were $\bar{x}=14.70$ (SD=4.81) for males and $\bar{x}=14.51$ (SD=4.69) for females, while in integrated science, the average scores were $\bar{x}=14.66$ (SD=4.77) for males and $\bar{x}=14.46$ (SD=4.67) for females. This suggests that male students outperform female students in assessment courses more than in integrated courses. Therefore, the null hypothesis was not rejected.

Table 3

Descriptive Statistics

Variable	Gender	Mean	SD	N
Assessment Course Performance	Male	14.70	4.81	158
	Female	14.51	4.69	132
	Total	14.61	4.75	290
Integrated Science Course Performance	Male	14.66	4.77	158
	Female	14.46	4.67	132
	Total	14.57	4.73	290

Multivariate Analysis

A multivariate Test was conducted to test if differences exist in the mean scores of male and female respondents concerning performances in assessment and integrated science courses. The Wilks' Lambda results showed no significant differences in the students' gender performances in assessment and integrated science courses, $F_{(2, 287)} = .086$, $p = .918$ Wilks' Lambda = 0.999, partial eta squared = .001. Therefore, the null hypothesis was not rejected.

Table 4

Multivariate Test

Effect		Value	F	df	df _{error}	α	η_p^2
Intercept	Pillai's Trace	.905	1363.058 ^b	2.000	287.00	.000	.905
	Wilks' Lambda	.095	1363.058 ^b	2.000	287.00	.000	.905
	Hotelling's Trace	9.499	1363.058 ^b	2.000	287.00	.000	.905
	Roy's Largest Root	9.499	1363.058 ^b	2.000	287.00	.000	.905
Gender	Pillai's Trace	.001	.086 ^b	2.000	287.00	.918	.001
	Wilks' Lambda	.999	.086 ^b	2.000	287.00	.918	.001
	Hotelling's Trace	.001	.086 ^b	2.000	287.00	.918	.001
	Roy's Largest Root	.001	.086 ^b	2.000	287.00	.918	.001

DISCUSSION

The results of this study indicate that there are no statistically significant gender differences in student performance in both assessment and integrated science courses (Tables 2 and 3). The mean scores for male and female respondents in assessment courses ($\bar{x} = 14.70$ and $\bar{x} = 14.51$) and integrated science courses ($\bar{x} = 14.66$ and $\bar{x} = 14.46$) were very similar. While this lack of difference is encouraging, it is important to note that gender had little to no meaningful impact on performance in assessment and integrated science courses ($\eta_p^2 = 0.001$). This shows that male and female students perform on par at the classroom level, indicating that factors other than gender likely play more substantial roles in influencing student achievement. These findings support the assertion that gender does not inherently determine academic performance in these fields, aligning with research such as Sahranavard and Hassan (2013), who reported no gender-based differences in science performance among Iranian students, and Sekyi-Hagan and Hanson (2022), who found no gender gap in integrated science achievement among pre-service teachers in Ghana. They also resonate with the broader "gender similarities hypothesis" proposed by Hyde (2005), which argues that males and females are more alike than different in most areas, including cognitive abilities. At the same time, the current results differ from those of Reilly et al. (2017), who identified gender differences in science achievement in OECD and non-OECD nations, suggesting that local cultural contexts, access to resources, and educational policies may moderate the relationship between gender and academic performance. Studies by Buchmann et al. (2008) and Delaney and Devereux (2021) further highlight the complexity of gender differences, indicating that broader social, economic, and educational structures influence where and how gender gaps may emerge.

Despite the absence of significant disparities, a slight pattern emerged in assessment courses where male students had a marginally higher mean. Although this difference lacks statistical significance, it is worth considering how nuanced factors might influence performance. For instance, Gielen and Zwiers (2018) have found that prenatal hormone exposure or adherence to gender stereotypes can shape achievement patterns, though in subtle ways. Wu (2023) emphasized that the activation or deactivation of stereotypes can either hinder or enhance female performance, indicating that educational environments and societal expectations are

critical variables. The minimal impact observed here suggests that while such factors exist, their tangible influence on academic outcomes in this particular setting is minimal.

One possible explanation for the absence of pronounced gender differences is the increasing focus on gender-responsive and equitable teaching practices within colleges of education in Ghana's Central Region. Thabiti et al. (2024) found that both male and female students benefit when educators employ gender-sensitive pedagogy—such as incorporating examples of successful female scientists, providing equal opportunities for classroom leadership, and ensuring balanced group activities. Likewise, ensuring that teaching materials are free from gender bias and that inclusive classroom interactions can foster an environment where all students feel capable and supported. Implementing these strategies might involve holding teacher-training workshops on unconscious bias, creating lesson plans featuring diverse role models, or using mixed-gender cooperative learning groups to encourage equal participation. Such concrete actions can help translate policy ideals into practical, classroom-level changes that reduce subtle differences in student performance.

From a policy perspective, the findings emphasize the value of continuing and refining initiatives that promote gender equity in education. Rather than solely focusing on eliminating large-scale gender gaps, policymakers and educators can target more nuanced factors, such as ensuring that curriculum content appeals to various interests, offering mentorship programs for underrepresented groups, and providing financial incentives or scholarships to encourage female participation in STEM fields. Special education policies should also incorporate gender considerations, ensuring that learners with additional needs receive tailored support sensitive to their abilities and gender-related experiences. These approaches can be integrated into teacher professional development modules, school improvement plans, and national educational strategies. Subba and Gotamey (2022) highlight that interventions should emphasize equity over mere equality, acknowledging that some groups may require more targeted forms of support to level the playing field truly.

Promoting greater gender equality awareness within educational communities can also be accomplished through organized workshops, seminars, and community outreach programs. These efforts might include professional development sessions for teachers to recognize and address unconscious biases. These parental engagement programs challenge gendered expectations and extracurricular clubs or societies that expose students to male and female role models in diverse career fields. By providing these actionable steps, educators and policymakers can move beyond abstract policy statements, ensuring that gender equality is understood and actively supported across all levels of the educational system.

IMPLICATIONS FOR PRACTICE

These implications were drawn based on the study's results to guide counselling and special education practices.

Counseling Implications:

1. ***Promote Gender-Inclusive Support Systems:*** The analyzed data showed no significant gender differences in academic performance between the genders. Therefore, counselors can focus on fostering a school environment where students of both genders are equally supported. This ensures equality and reduces the stereotype that one gender needs academic guidance in assessment or science courses.
2. ***Emphasize Performance-Related Counselling.*** Counselors should shift the focus from gender-specific interventions to student performance-related support, identifying

factors such as stress, time management, and study habits that may affect students' performance. This focus ensures that counseling targets each student's unique academic needs, regardless of gender.

Special Education Implications:

1. ***Gender-Neutral Instructional Strategies:*** The evidence produced by the results is that the gender of a student does not influence their academic performance. Special educators should plan and implement programs for learning that treat students of both genders as equal learners. So, when implementing individualized educational plans (IEPs), educators must focus more on the actual learning needs of each student to ensure varying learning skills and abilities among students.
2. ***Assessment of Individual Learning Needs:*** Since there were no gender differences in students' learning abilities, special education must focus on assessing each student based on their needs. This will help to identify the needs of students and work to mitigate the identified deficiencies. This calls for a case-by-case assessment of what students need rather than relying on gender-specific assumptions about students' learning abilities.

CONCLUSION

The study shows no significant gender differences in academic performance among students enrolled in assessment and integrated science courses at the Colleges of Education in the Central Region of Ghana. Both male and female respondents provided similar mean ratings, indicating the effectiveness of initiatives promoting gender equality. This tendency indicates a positive trajectory for gender equality in academic settings. It underscores the necessity for continuous efforts to eradicate complex inequalities, particularly in areas related to evaluation where men showed a slight advantage. Policymakers and educational institutions must maintain and enhance gender-sensitive teaching strategies and curricula that address the diverse needs of all students. The current lack of notable gender gaps indicates that specific interventions may be producing favorable results; however, continuous assessment and modification of these techniques are crucial. Moreover, promoting inclusive educational settings that confront prejudices and ensure equitable access to resources would enhance the academic capacity of both male and female students.

Support And Agreement

"As an author, I have no support or appreciation for the process of conducting the research."

Conflict Statement

"The author declares no conflict of interest."

Publication Ethical Statement


All the rules stated in the framework of "Scientific Research in Universities and Publication Ethic Codes were followed throughout the process (planning, implementation, data collection, and analysis). None of the actions stated under the title "Actions that violate scientific research and Publication Ethics," which is the second part of the codes that must be considered. During the writing process of the manuscript, the rules of scientific ethics and citation were followed, no falsifications were made to the collected data, and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.


REFERENCES

- Ajayi, S. I. (2001). Features-globalisation and Africa-what Africa needs to do to benefit from globalization. *Finance and Development-English Edition*, 38(4), 6–9.
- Amponsah, M. O., Milledzi, E. Y., Ampofo, E. T., & Gyambrah, M. (2018). Relationship between parental involvement and academic performance of senior high school students: The case of Ashanti Mampong Municipality of Ghana. *American Journal of Educational Research*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.12691/education-6-1-1>
- Bates, A. W. (2015). What is a learning environment. In *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2nd ed.). BCcampus.
- Brew, C. R. (2002). Kolb's learning style instrument: Sensitive to gender. *Educational and Psychological Measurement*, 62(2), 373–390. <https://doi.org/10.1177/0013164402062002011>
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
- Burkam, D. T., Lee, V. E., & Smerdon, B. A. (1997). Gender and science learning early in high school: Subject matter and laboratory experiences. *American Educational Research Journal*, 34(2), 297–331. <https://doi.org/10.3102/00028312034002297>
- Cen, L., Ruta, D., Powell, L., & Ng, J. (2014, December). Does gender matter for collaborative learning? In *2014 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE)* (pp. 433–440). IEEE. <https://doi.org/10.1109/TALE.2014.7062581>
- Costa, M., & Costa, L. (2016). Science and mathematics instructional strategies, teaching performance and academic achievement in selected secondary schools in Upland. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 3, 38–45.
- Delaney, J., & Devereux, P. J. (2021). Gender and educational achievement: Stylised facts and causal evidence (CEPR Discussion Paper No. DP15753). SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3775979>.
- Duruji, M., Azuh, D., & Olarenwaju, F. (2014). Learning environment and academic performance of secondary school students in external examinations: A study of selected schools in Ota. In *EDULEARN14 Proceedings* (pp. 5042–5053). IATED.
- El Haddioui, I., & Khaldi, M. (2017). Study of learner behaviour and learning styles on the adaptive learning management system Manhali: Results and analysis according to gender and academic performance. *Journal of Software*, 12(4), 212–227. <https://doi.org/10.17706/jsw.12.4.212-226>.
- Gielen, A. C., & Zwiers, E. (2018). Biology and the gender gap in educational performance: The role of prenatal testosterone in test scores (No. 11936). IZA Discussion Papers. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3285836>.
- Jones, C., Reichard, C., & Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific? *Community College Journal of Research and Practice*, 27(5), 363–375. <https://doi.org/10.1080/713838162>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>.
- Martinez, M. E. (1992). Interest enhancements to science experiments: Interactions with student gender. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(2), 167–177.

- <https://doi.org/10.1002/tea.3660290206>.
- Naqvi, A., & Naqvi, F. (2017). A study on learning styles, gender and academic performance of postgraduate management students in India. *International Journal of Economics and Management Sciences*, 6(398), 2. <https://doi.org/10.4172/2162-6359.1000398>.
- Parajuli, M., & Thapa, A. (2017). Gender differences in the academic performance of students. *Journal of Development and Social Engineering*, 3(1), 39–47.
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2017). Investigating gender differences in mathematics and science: Results from the 2011 Trends in Mathematics and Science Survey. *Research in Science Education*, 49(1), 25–50. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9630-6>.
- Ryan, M. (2015). Introduction: Reflective and reflexive approaches in higher education: A warrant for lifelong learning? In *Teaching reflective learning in higher education* (pp. 1–13). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-09271-31>.
- Sahranavard, M., & Hassan, S. A. (2013). Comparison of science performance among male and female Iranian eighth-grade students. *Applied Science Reports*, 1(1), 11–13.
- Shamaki, T. A. (2015). Influence of learning environment on students' academic achievement in mathematics: A case study of some selected secondary schools in Yobe State-Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 40–44.
- Subba, S. B., & Gotamey, H. K. (2022). The effects of the intervention programme on low achiever students' learning achievement in classroom. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 35(1), 58–68. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2022/v35i130399>.
- Suleman, Q., & Hussain, I. (2014). Effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in Kohat Division, Pakistan. *International Journal of Learning and Development*, 4(1), 71–82. <https://doi.org/10.5296/ijld.v4i1.5174>.
- Takeda, S., & Homberg, F. (2014). The effects of gender on group work process and achievement: An analysis through self- and peer-assessment. *British Educational Research Journal*, 40(2), 373–396. <https://doi.org/10.1002/berj.3088>.
- Thabiti, T. H., Mwandilawa, B., & Basela, J. (2024). Examining the influence of gender-responsive pedagogies on students' academic performance in secondary schools in Tanzania: The case of Mafia District. *Journal of Management and Policy Issues in Education*, 1(1), 71–85. <https://doi.org/10.58548/2024.jmpie11.7185>.
- Turano, A. A. (2005). The impact of classroom environment on student learning (Master's thesis, Rowan University). Rowan Digital Works. <https://rdw.rowan.edu/etd/1089>
- Wu, H. (2023). A study on gender stereotypes and their activation effects in academic performance. *Highlights in Science, Engineering and Technology*, 72, 460–467. <https://doi.org/10.54097/7vvhys41>.

The Predictive Roles of Organizational Culture and Psychological Symptoms on Job Satisfaction

Yılmaztürk Yıldırım, Kübra¹  <https://orcid.org/0000-0002-3519-4867>

Tepe, Nagihan²  <https://orcid.org/0000-0002-5923-435X>

ABSTRACT

This study was designed using a relational survey model to examine the relationships between teachers' organizational culture, job satisfaction, and psychological symptoms. The predictive roles of teachers' perceptions of organizational culture and various psychological symptoms on their perceptions of job satisfaction were analyzed. Data were collected from 305 teachers working in public and private schools at primary, secondary, and high school levels. According to the findings, a high-level positive relationship was observed between organizational culture and job satisfaction. A moderate negative relationship was found between teachers' negative self-perceptions and feelings of hostility and their job satisfaction. Interestingly, the negative self-concept and hostility variables, which are among the sub-dimensions of psychological symptoms, positively influenced teachers' perception of job satisfaction when combined with a positive school culture. This study highlights that improving job satisfaction—an essential issue for teachers for various reasons—can be achieved by enhancing school culture. Furthermore, the school culture variable can mitigate the negative effects of a negative self-concept and hostility on job satisfaction.

ÖZ

Bu araştırma öğretmenlerin örgüt kültürü, iş doyumunu ve psikolojik belirti gösterme düzeyi arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile çeşitli psikolojik belirtileri gösterme durumlarının onların iş doyumunu algıları üzerindeki yordayıcı rolleri incelenmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde olmak üzere devlet okulları ve özel okullarda görev yapan 305 öğretmene ulaşılarak veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre örgüt kültürü ile iş doyumunu arasında olumlu yönde yüksek düzey ilişki gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin olumsuz benlik algıları ve hostiliteleri ile iş doyumları arasında ise negatif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Psikolojik belirtilerin alt boyutları arasında yer alan olumsuz benlik ve hostilite değişkenleri, okul kültürü ile bir araya geldiklerinde öğretmenlerin iş doyumunu algısını olumlu yönde artırmıştır. Bu araştırma öğretmenler için farklı gerekçelerle hayati önem taşıyan bir konu olan iş doyumunun artırılmasının okul kültürünün geliştirilmesi ile mümkün olacağını, ayrıca okul kültürü değişkeninin olumsuz benlik ve hostilite duygularının iş doyumunu üzerindeki olumsuz etkisini düşürebileceğini öne sürmektedir.

Received

29.03.2024

Accepted

05.09.2024

KeyWords

Organizational
culture,
psychological
symptoms and job
satisfaction

Received

29.03.2024

Accepted

05.09.2024

Anahtar Kelimeler

Örgüt kültürü,
psikolojik belirtiler,
iş doyumunu.

¹Sorumlu Yazar: Yılmaztürk Yıldırım, Kübra, Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Samsun, Türkiye, hkubra.yildirim@samsun.edu.tr

²Tepe, Nagihan, Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, nagihan.tepe@samsun.edu.tr

INTRODUCTION

The culture of the organization and psychological health (Cao, et al., 2022) are very important and influential variables for job satisfaction. Workplaces and workplace conditions have a significant impact on individuals' mental health; in other words, their psychological health (Bluestein, 2008). The concept, which can be expressed in both ways, is referred to as psychological health in this study. Psychological health is defined as more than having few or no symptoms of various psychological disorders (Jahoda, 1953). But absence of mental disorder is necessary, though not a sufficient, condition of psychological health. The fact that the individual has these symptoms causes negativities in job satisfaction at a higher rate (Cortés-Denia, et al., 2023). According to Cooper and Wood (2011), if employees are not satisfied within the organizational culture influenced by different variables, they are negatively affected both in terms of work outcomes and psychological health. In the literature, there are many studies on this subject that point to different results (Faragher, et al., 2005; Quynh Anh & Anh Dung, 2022). It has been revealed in many studies that organizational culture affects job satisfaction (Abbas, et al., 2020; Cerit, et al., 2021; Çeltek & Yılmaz, 2021). The importance of psychological health in this relationship is becoming more and more noticeable (Warszewska-Makuch, 2020). In this context, how psychological health in organizational culture will make a difference in job satisfaction is the research topic of this study.

A significant part of a human's life is spent in a job where he or she is engaged in, earns a living, has the opportunity to express himself or herself and feels useful to society by being in this job. Sometimes voluntarily, sometimes thinking that they have no other choice, people get a job and often continue to work in those jobs until they retire. Job satisfaction (Jalagat, 2016:37), which is expressed as a positive or negative emotion or a feeling of liking or disliking one's job, is a concept related to the degree of satisfaction with one's job (Schultz & Schultz, 1986). According to Locke (1976), job satisfaction is defined as a positive or pleasant emotional state caused by a person's appreciation of their work or experience. The extent to which these work experiences are compatible with the employee's value judgments or expectations is also expressed in the form of job satisfaction (Hayes et al., 2015:589). Newton (1980) stated that the most efficient and effective organizations are those that provide simultaneous satisfaction and self-actualization for all human and social science researchers and theorists.

Although job satisfaction is expressed as a concept that includes individual emotions and processes, it is actually a multidimensional concept that affects other organizational variables and whose outputs are reflected in the organization. Depending on job satisfaction in the organization, there are significant differences in organizational behaviors such as productivity, performance, commitment to the organization and job, absenteeism, tardiness, work alienation, and quitting the job (Akomolafe & Olatomide, 2013; Farrel, 1983:596; Feldman & Arnold, 1983; Robbins & Judge, 2012). Considering the importance of all these variables for the organization, it is possible to say that job satisfaction is a key concept for the existence of the organization. In organizations where employees achieve job satisfaction, it can be said that the productivity and well-being of the organization increase (Roodt, et al., 2002). Employees who are satisfied with their jobs are more innovative and create a positive working environment in their organizations; in addition, the development of ethical, healthy relationships contributes to a positive attitude towards work (Mwesigwa, et al., 2020). Job satisfaction contributes to better performance and increased organizational commitment of employees (Thangaswamy & Thiagaraj, 2017). It has been found that higher job satisfaction is associated with better mental health, better human relations, more positive social status, etc. (Hoppock, 1935). It can be said

that low job satisfaction leads to job stress, occupational burnout, and intention to quit (Wang et al., 2020).

Job satisfaction, which is a concept related to organizational variables, not only affects these variables but is also affected by organizational variables. According to Eryılmaz (2019), the results of research have revealed a clear relationship between organizational culture and job satisfaction (Mckinnon et al., Dec., 2003; Navaie-Waliser et al., 2004; Chang & Lee, 2007; Mansoor & Tayib, 2010). It can be said that culture is all of the skills, experiences, habits, methods, traditions, customs, values, and beliefs that have been learned during the struggle with the society's environment and the solution of the problems arising from living together, and which are intended to be transferred to new members for their functionality (Schein, 1990:111). According to Schein (2004:3), organizational culture is "a set of assumptions learned by a particular group during its adaptation to the environment and its internal integration, which have given positive results at a level that can be proven to be valid, and which are therefore taught to new members as the right way to perceive, think, and feel." Organizational culture is defined as the pattern of beliefs, expectations, and values formed during the existence of an organization, and it has emerged as a necessity to give importance to the attitudes, values, and traditions of organizational employees and the cultural aspect of organizational life due to the changes caused by industrialization and subsequent globalization (Eruygun & Tınaz, 2021).

Its culture can be explained as the ideological structure of the organization or the beliefs and values that distinguish it from other organizations (Mintzberg; 1989:98). These values, norms, beliefs, attitudes, principles, and assumptions that explain the unique character of the organization may also include unwritten or non-verbal behaviors that explain how things are done (Manetje & Martins, 2009:89). Culture, which reflects beliefs, values, and assumptions in a broad sense, is briefly the "deep structure of organizations" (Tuna, 2021). In most of the studies, a common consensus has been reached that culture is the "social glue" that holds the organization together (Cameron, 2004:3).

The culture existing in the organization can affect people both emotionally and behaviorally, direct the actions and perceptions of employees, and lead to certain consequences in terms of organizational behavior. The organizational culture of organizations shapes the working environment, directly affects the way employees work and their capacities (Schein, 1990), and has the most important role in the success or failure of the organization (Cameron & Sarah, 1991; Lim, 1995). According to Schein (1990), organizational culture may enable an organization to function effectively. Robbins and Judge (2012), on the other hand, emphasize that in institutions where there is a strong organizational culture, the self-values of organizations will be intensively owned by employees and widely shared. According to another point of view (Jad Al-Rab, 1997), organizational culture ensures harmony and integration inside and outside the organization.

Job satisfaction is defined as the emotional response to work (Locke 1976). However, one of the factors that determine this emotional response is psychological health. Individuals give their emotional response to the work based on their expectations and values. Job satisfaction is a multidimensional structure that encompasses the emotional experience of the employee, which is related to both the job itself and the work environment (Spector, 1997). Psychological problems can cause job loss and problems related to job performance and satisfaction (Dağdelen, 2008). A number of dilemmas that are at work and in the work itself can be called psychological dangers. These dangers may be caused by work content, organizational

management, and environmental conditions that affect the psychological and physical health of the employee (Cox, et al., 2005). Organizational well-being is determined by how employees perceive the functioning and quality of a workplace (Warr 1992). This includes both the physical and psychological health of employees as well as their sense of satisfaction and social well-being (Grant, et al., 2007). Therefore, in addition to organizational culture, which has been found to affect job satisfaction, the level of psychological symptoms representing the psychological health of individuals which emphasizes psychological well-being, are variables that are thought to affect and determine job satisfaction.

The aim of this study is to examine the relationships between teachers' organizational culture, psychological symptoms, and job satisfaction. Addressing the relationship between these three variables and their dimensions constitutes the starting point of this study. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the relationship between teachers' organizational culture, job satisfaction, and psychological symptoms?
2. Do teachers' perceptions of organizational culture and levels of psychological symptoms predict their job satisfaction perceptions?

METHODOLOGY

Design of Study

This study was designed using the relational survey model to examine the relationships between organizational culture, psychological symptoms, and job satisfaction. In the relational screening model, the aim is to determine the existence or degree of co-variation between two or more variables (Karasar, 2009:81).

Participant

Within the scope of this study, 305 teachers working in public or private schools at the primary, secondary, and high school levels were reached online through the convenient sampling method. After examining and eliminating incomplete, erroneous, or extreme data from the scales received from the participants, 305 scales were included in the study.

Of the teachers participating in the study, 227 were female, and 78 were male. A total of 246 teachers work in public schools, while 59 work in private institutions. The number of primary school teachers is 85, middle school teachers 98, and high school teachers 122. According to their seniority: 60 teachers have 1-5 years of experience, 77 teachers have 6-10 years, 49 teachers have 11-15 years, 39 teachers have 16-20 years, 54 teachers have 21-25 years, and 26 teachers have over 26 years of experience. The research data was collected between June 2021 and December 2021.

Data Collection Tools

In this study, the Job Satisfaction Scale, Organizational Culture Scale, and Brief Symptom Inventory were used.

The Organizational Culture Scale (OCS) was developed by Glaser et al. (1987) and adapted into Turkish by Öztürk (2015). It is a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree) consisting of 31 items and six sub-dimensions: teamwork (T), moral values (MV), information flow (IF), participation (P), supervision (S), and meetings (M). The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale calculated in this study was .97.

The Job Diagnostic Survey (JDS) was developed by Hackman and Oldham (1975) and adapted for school organizations and teachers by Taşdan (2008). The scale is one-dimensional, consists of 14 items, and is a 5-point Likert scale (1 = Not at all satisfies me, 5 = Satisfies me very much). The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the job satisfaction scale in this study was calculated as .91.

The Brief Symptom Inventory (BSI) is a Likert-type self-assessment scale designed to screen for mental symptoms. It consists of 53 items and five subscales: anxiety, depression, negative self-concept, somatization, and hostility. The score range is between 0-212. The scale can be administered to adolescent and adult individuals or groups, with no time limit for completion. The BSI aims to identify and measure various psychological symptoms as defined by individuals themselves. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale calculated in this study was .97.

Data Analysis

Incomplete, erroneous and extreme data were identified and extracted before the research data were analyzed. Then, correlation analysis was performed to determine the relationships between the variables. Finally, hierarchical multiple regression analysis was used to determine the predictive effects of the independent variables (organizational culture and psychological symptoms) on the dependent variable (job satisfaction). Hierarchical regression analysis was performed in stages according to the correlation levels of the independent variables with the dependent variable. The significance level was accepted as $p < .05$ and the results of the analysis were interpreted. The analyses were performed using SPSS software.

Before conducting the analyses, it was examined whether the assumptions of multiple correlation analysis regarding linearity, multicollinearity, autocorrelation and co-variance (Field, 2009) were met. For the multicollinearity problem, the relationship between the independent variable and the dependent variable should be less than .30 and the relationship between the independent variables should be greater than .70 (Tabachnick & Fidell, 2001). When the correlation analysis results in Table 1 are examined, correlations less than .30 are observed between the dependent variable job satisfaction and the independent variables anxiety ($r = -.23$) and somatization ($r = -.13$). The independent variables depression, negative self ($r = .88$) and hostility ($r = .77$) have correlations higher than .70. It was decided not to include these variables in the regression analysis to avoid multicollinearity problems. In linearity analyses, a variance inflation factor (VIF) value less than 10 and a tolerance value greater than 0.1 are considered acceptable (Hair et al., 2010). While VIF values were calculated as 1.09, 2.89 and 2.82; Tolerance values were calculated as .91, .34 and .35. These values are considered acceptable. Histogram, P-P Plot and Scatterplot graphs were found to meet the linearity and co-variance criteria.

FINDINGS

Table 1 below presents the results of the correlation analysis conducted to determine the relationships between organizational culture, job satisfaction and the variables of negative self and hostility, which are sub-dimensions of psychological symptoms.

Table 1

Relationships between job satisfaction, organizational culture and psychological symptoms,

	\bar{X}	Ss	JS	OC	NSELF	HOS
JS	3.46	.77	1	.78**	-.35**	-.30**
OC	3.46	.90		1	-.29**	-.24**
NSELF	2.07	.85			1	-.35**
HOS	2.17	.77				1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Notes: JS: Job Satisfaction OC: Organizational culture NSELF: Negative self HOS: Hostility

According to these results, the independent variables included in the regression analysis were determined as organizational culture (OC), negative self (NSELF), and hostility (HOS). Hierarchically, the organizational culture variable, which has the highest correlation with job satisfaction, was first regression analyzed. Afterwards, other independent variables were included in the regression analysis.

Table 2 presents the results of the hierarchical regression analysis performed in stages according to the correlation levels in order to determine the predictive effects of the independent variables on the dependent variable

Table 2

Hierarchical regression analysis

	B	SE	β	R	R ²	t	p
<i>Model 1</i>							
OC	.67	.03	.78	.78	.61	22.05	.00
<i>Model 2</i>							
OC	.64	.03	.74	.79	.63	20.44	.00
NSELF	-.08	.05	-.09			-1.57	.11
HOS	-.05	.05	-.05			-.85	.39

* $p < .05$

When the hierarchical regression analysis results in Table 2 are examined, it is seen that organizational culture is a significant predictor of teachers' job satisfaction perception according to Model 1 ($p = .00$) and explains 61% of job satisfaction perception. According to Model 2, when the variables of negative self and hostility were added together with organizational culture, it was seen that together they predicted 63% of teachers' job satisfaction perception. According to the standardized regression coefficients, the order of importance on job satisfaction is school culture ($\beta = .74$), negative self ($\beta = -.09$), and hostility ($\beta = -.05$). It was determined that negative self ($p = .11$) and hostility ($p = .39$) variables were not significant predictors.

Although they are not significant variables, it is seen that negative self and hostility variables, which have an inverse effect on job satisfaction, have a low-level effect on job satisfaction when analyzed together with positive school culture perception. In other words, even if teachers' negative self-concept or hostility values are high, if their perceptions of the school culture are positive, their symptoms of these variables do not negatively affect their job satisfaction. In this context, it is possible to say that in an environment where school culture is perceived positively, teachers' negative feelings of self or hostility do not negatively affect their job satisfaction.

CONCLUSION AND DISCUSSION

After a certain age, adults spend most of their time at work. Therefore, they often share much more time with their colleagues, with whom they create the corporate culture, than with their families. It is very important to understand how and at what level people's jobs affect their psychological health and ability to maintain a healthy mood. There are many variables that affect the structure and culture of the school. Especially when it comes to schools, the job satisfaction of employees, that is, teachers, and the factors affecting it, have a much more diverse and profound meaning than any industry and production branch. The teaching profession is considered to be a much more stressful profession compared to other occupational groups (Uzman & Telef 2014). This stress closely affects their performance in the classroom and the bond they establish with their students. Values related to education are transmitted to the new generation through schools, which are the atmosphere in which students grow up, and the corporate culture there.

Therefore, in this study, based on the related literature, school culture and psychological symptom frequency were thought to affect job satisfaction, and the level and direction of the effect were revealed. In this study, it was aimed to reveal the relationship between organizational culture and psychological symptoms with job satisfaction and the predictive effect of independent variables and their dimensions on the dependent variable, which is job satisfaction. As a result of the analysis, the research hypotheses were confirmed. Organizational culture and job satisfaction variables have been addressed in many studies, but in addition to these two variables, the variable of psychological symptoms, which was included in the research by considering the human factor, constitutes the unique aspect of this research. Mental health is important for everyone and mediates the achievement of satisfying results in life (Bradley & Roberts 2004; Piccolo, et al. 2005).

Although the results of this study are specific to the teaching profession, they overlap with other studies in the literature (Erkman & Şencan 1994). In this respect, the findings are important in terms of contributing to the literature on the subject. Future studies may focus on sub and mediating variables to address the issue in more detail. The results of the study may also be instructive for further detailed research on the variables of the study. There is a need for more detailed research on the relationship between organizational culture and job satisfaction and psychological health, especially in the field of education.

According to the results of the correlation analysis, it was found that there was a moderate negative correlation between negative self and hostility levels and job satisfaction. This result supports the thesis that a person's job satisfaction is closely related to mental health (Locke 1976). Baron (1993) identified many personality variables associated with job satisfaction. Self-perception and hostility are the most important of them. Self-perception is all of the thoughts and feelings about oneself (Kulaksızoğlu, 2000). In this context, negative self can be defined

as the negativity in one's acceptance of oneself. Hostility is briefly defined as angry and hostile attitudes towards the environment (Smith, 1992).

Within the framework of this study, it was found that negative self and hostility, which are sub-dimensions of the BSI applied to teachers, were negatively and moderately related to job satisfaction. This means that job satisfaction decreases when negative self and hostile attitudes increase, and this finding is in line with the results of research in the field (McCann, et al. 1997; Miner-Rubino & Cortina 2004). These findings show that the development of school culture leads to an increase in teachers' job satisfaction. The development of school culture not only increases the motivation of teachers but also promises protection against risk factors, the negative effects of stress of work, negative self, and hostility (Ferguson, et al. 2012).

Increased job satisfaction is closely related to the realization and achievement of the educational goals of the school. Low job satisfaction, on the other hand, means being exposed to physiological and psychological stress and, as a result, psychological health problems (Ho & Au 2006). Stress and its consequences arising from lack of job satisfaction lead to burnout, tension, excessive fatigue and cause teachers to fail to demonstrate the characteristics expected of them (Cunningham 1983). This situation affects psychological and social development and leads to uneconomic consequences for society. On the other hand, teachers with high job satisfaction can achieve very important results by providing balance within the triad structure consisting of students, parents, and administration (Demirtaş 2010).

Although the current study has revealed important results regarding the relationships between school culture, psychological symptoms, and job satisfaction of teachers, it also has some limitations. The first is that the period when the data was collected was the period when the extraordinary effects of the Covid-19 pandemic were still ongoing. It has devastated life in terms of psychological symptoms, as in many other issues. It has had serious negative effects on mental health, and its impact on mental health continues even though the pandemic is over. Therefore, the results obtained bear the traces of this period and constitute findings within the framework of this limitation.

Secondly, this study is cross-sectional. It is thought that more holistic conclusions will be reached when the data obtained are supported by longitudinal studies. Thirdly, although the participants were reached and informed individually, the data of the study were collected through links. This situation constitutes a limitation compared to face-to-face data. However, considering the difficulty of collecting data face-to-face from such a large sample, from different provinces of Turkey, and from different school levels, the findings of the study reveal important results regarding the variables.

Support and Acknowledgement

Change and development in school culture will increase teachers' job satisfaction. It is suggested that improvements should be made in moral values, information flow, participation, meeting, and inspection, which are the sub-dimensions of the concept, in order to improve the organizational culture in schools, which are the institutions where education is provided. Implementation programs focusing on these issues should be developed.

It is possible to say that mental health variables are very effective in teachers' work and the outcomes of their work. In this sense, it is recommended that psycho-education programs, intervention studies, and practices on psychological symptoms and coping methods be organized for teachers, and that projects and institutional studies be carried out so that they can easily access psychological support in case of possible problems.

Conflict Statement

We declare that we, as authors of the study, have no interests/conflicts.

Publication Ethical Statement

All the rules stated in the framework of "Scientific Research in Universities and Publication Ethic Codes were followed throughout the process (planning, implementation, data collection and analysis). None of the actions stated under the title "Actions that violate scientific research and Publication Ethics " which is the second part of the codes that must be considered. During the writing process of the manuscript, the rules of scientific ethics and citation were followed, no falsifications were made to the collected data, and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation. Ethics committee approval for the study was obtained from Samsun University with the approval dated 12.04.2021 and numbered 59760180-044-4459.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

İnsan yaşamının önemli bir kısmı meşgul olduğu, geçimini sağladığı, kendini ifade etme olanağına sahip olduğu ve bu işte bulunarak topluma faydalı olduğunu hissettiği bir işte geçmektedir. İnsanlar bazen gönüllü olarak, bazen de başka çareleri kalmadığını düşünerek bir iş bulur ve çoğu zaman da emekli olana kadar bu işlerde çalışmaya devam ederler. Locke'a (1976) göre iş tatmini, kişinin işini veya deneyimini takdir etmesinden kaynaklanan olumlu veya hoş bir duygusal durum olarak tanımlanmaktadır. İş tatmini her ne kadar bireysel duygu ve süreçleri kapsayan bir kavram olarak ifade edilse de aslında diğer örgütsel değişkenleri de etkileyen çok boyutlu bir kavramdır. Örgütte iş tatminine bağlı olarak üretkenlik, performans, örgüte ve işe bağlılık, devamsızlık, geç kalma, işe yabancılaşma, işten ayrılma gibi örgütsel davranışlarda önemli farklılıklar oluşmaktadır (Akomolafe & Olatomide, 2013; Farrel, 1983: 596; Feldman & Arnold, 1983; Robbins & Judge, 2012).

İş tatminini etkileyen önemli kavramlardan biri örgüt kültürüdür. Eryılmaz'a (2019) göre bu konu üzerine 2000'li yıllarda yapılan araştırmaların sonuçları örgüt kültürü ile iş tatmini arasında açık bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kültür toplumun çevresiyle mücadelesi ve birlikte yaşamaktan kaynaklanan sorunların çözümü sırasında öğrenilen, deneyim, alışkanlık, yöntem, gelenek, görenek, değer ve inançların tümü olup; işlevsellik açısından yeni üyelere aktarılması amaçlanmaktadır (Schein, 1990: 111).

İş tatmini işe verilen duygusal tepki olarak tanımlanmaktadır (Locke 1976). Bu duygusal tepkiyi belirleyen faktörlerden birinin psikolojik sağlık olduğunu söylemek mümkündür. Psikolojik sorunlar iş kaybına, iş performansı ve doyumuna ilişkin sorunlara neden olabilmektedir (Dağdelen, 2008). İşyerinde ve işin kendisinde var olan birtakım ikilemler psikolojik tehlikeler olarak adlandırılabilir. Bu tehlikeler; çalışanın psikolojik ve fiziksel sağlığını etkileyen iş ile ilgili örgütsel yönetim ve çevresel koşullardan kaynaklanabilmektedir (Cox, vd. 2005). Örgütsel refah, çalışanların işyerinin işleyişini ve kalitesini nasıl algıladıklarıyla belirlenir (Warr, 1992). Bu, çalışanların hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını, memnuniyet duygularını ve sosyal refahlarını da içermektedir (Grant, vd. 2007). Dolayısıyla örgüt kültürü değişkeninin yanı sıra psikolojik iyi oluşu vurgulayan bireylerin psikolojik sağlığını temsil eden psikolojik belirtilerin düzeyinin de iş tatminini etkilediği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgüt kültürü, psikolojik belirtileri ve iş tatmini arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu üç değişken arasındaki ilişkinin ve boyutlarının ele alınması bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgüt kültürü, iş tatmini ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişki nasıldır?
2. Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ve psikolojik belirti düzeyleri iş tatmini algılarını yordamakta mıdır?

Bu çalışma, örgüt kültürü, psikolojik belirtiler ve iş tatmini arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasında ortak değişkenlerin varlığı veya derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2009:81). Bu çalışma kapsamında devlet okullarında ve özel okullarda ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 305 öğretmene çevrimiçi olarak ulaşılmıştır. Bu çalışmada iş tatmini ölçeği, örgüt kültürü ölçeği ve kısa semptom envanteri kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edilmeden önce eksik, hatalı ve aşırı veriler tespit edilerek çıkarılmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak bağımsız değişkenlerin alt boyutlarının (örgüt kültürü ve psikolojik psikolojik belirti düzeyi) bağımlı değişken (iş tatmini) üzerindeki yordayıcı etkilerini belirlemek için hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle korelasyon düzeylerine göre aşamalı olarak hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişken olan iş tatmini ile bağımsız değişkenler olan kaygı ($r=-.23$) ve somatizasyon ($r=-.13$) arasında .30'dan düşük korelasyonlar olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenler olan depresyon, olumsuz benlik ($r=.88$) ve düşmanlık ($r=.77$) ile iş doyumunu arasında ise .70'den yüksek korelasyonlar tespit edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda okul kültürünün Model 1'e göre öğretmenlerin iş tatmini algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($p=.00$) ve iş tatmini algısının %61'ini açıkladığı görülmüştür. Model 2'ye göre olumsuz benlik ve düşmanlık değişkenlerinin örgüt kültürü ile birlikte öğretmenlerin iş tatmini algısını %63 oranında yordadığı görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre iş tatmini üzerindeki önem sırası okul kültürü ($\beta=.74$), olumsuz benlik ($\beta=-.09$) ve düşmanlık ($\beta=-.05$) olup olumsuz benlik ($p=.11$) ve düşmanlık ($p=.39$) değişkenlerinin anlamlı yordayıcı olmadıkları belirlenmiştir. Anlamlı değişkenler olmasa da iş doyumunu ters yönde etkileyen olumsuz benlik ve düşmanlık değişkenlerinin, olumlu okul kültürü algısıyla birlikte incelendiğinde iş doyumunu üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin olumsuz benlik kavramı ya da düşmanlık değerleri yüksek olsa bile okul kültürüne ilişkin algıları olumlu ise bu değişkenlere ilişkin belirtiler iş doyumlarını olumsuz etkilememektedir. Bu bağlamda okul kültürünün olumlu algılandığı bir ortamda öğretmenlerin olumsuz benlik ya da düşmanlık duygularının iş doyumlarını olumsuz etkilemediğini söylemek mümkündür.

Araştırma sonuçlarına göre olumsuz benlik ve düşmanlık düzeyleri ile iş tatmini arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, kişinin iş tatmininin ruh sağlığıyla yakından ilişkili olduğu tezini desteklemektedir (Locke, 1976). Bu çalışma çerçevesinde öğretmenlere uygulanan KSE'nin alt boyutları olan olumsuz benlik ve düşmanlığın iş tatmini ile negatif ve orta düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durum olumsuz benlik ve düşmanca tutumlar arttıkça iş tatmininin azaldığı anlamına gelmektedir ve bu bulgu alanda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Mc Cann, vd. 1997; Miner-Rubino &

Cortina 2004). Bu bulgular okul kültürünün gelişmesinin öğretmenlerin iş doyumunun artmasına yol açtığını göstermektedir. Okul kültürünün geliştirilmesi öğretmenlerin motivasyonunu artırmanın yanı sıra risk faktörlerine, iş stresinin olumsuz etkilerine, olumsuz benliğe ve düşmanlığa karşı da koruma vaat etmektedir (Ferguson, vd. 2012).

Bu çalışma önemli sonuçlar ortaya koymuş olsa da bazı sınırlılıklara sahiptir. Toplanan veriler, Covid-19 salgınının olağanüstü etkilerinin halen devam ettiği döneme aittir. İkinci olarak bu çalışma kesitsel olarak tasarlanmıştır. Elde edilen verilerin boylamsal çalışmalarla desteklenmesi durumunda daha bütünsel sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Üçüncü olarak araştırmanın verileri online yöntemler aracılığıyla toplanmıştır. Bu durum yüz yüze verilerle karşılaştırıldığında bir sınırlılık oluşturmaktadır. Ancak Türkiye'nin farklı illerinden ve farklı okul düzeylerinden bu kadar geniş bir örneklemeden yüz yüze veri toplamanın zorluğu göz önüne alındığında, çalışmanın bulgularının değişkenlere ilişkin önemli sonuçları ortaya koyduğunu söylemek mümkündür.

Okul kültüründeki değişim ve gelişimin öğretmenlerin iş doyumunu artıracak öneri olarak ifade edilebilir. Bu konulara odaklanan uygulama programları geliştirilmelidir. Bu çalışmanın sonuçlarında özellikle olumsuz benlik kavramı ve düşmanlığın iş tatminini etkilediği bulunmuştur. Bu anlamda öğretmenlere yönelik psiko-eğitim programları, psikolojik belirtiler ve baş etme yöntemlerine yönelik müdahale çalışmaları ve uygulamaların düzenlenmesi, olası sorunlar durumunda psikolojik desteğe kolayca ulaşabilmeleri için proje ve kurumsal çalışmaların yapılması önerilebilir.

REFERENCES

- Abbas, A., Khan, R., Ishaq, F., Mehmood, K. (2020). The role of organizational culture in job satisfaction and turn over: A study of Pakistani employees. *Business Ethics and Leadership*, 4(1), 106-112. [http://doi.org/10.21272/bel.4\(1\).106-112.2020](http://doi.org/10.21272/bel.4(1).106-112.2020).
- Akomolafe, M. J. & Ogunmakin, A. O. (2014). Job satisfaction among secondary school teachers: Emotional intelligence, occupational stress and self-efficacy as predictors. *Journal of Educational and Social Research*, 4(3), 487-498.
- Bradley, D. E & Roberts, J. A. (2004). Self-employment and job satisfaction: Investigating the role of self-efficacy, depression, and seniority. *Journal of Small Business Management*, 42(1), 37-58.
- Cao X, Zhang H, Li P and Huang X (2022) The Influence of Mental Health on Job Satisfaction: Mediating Effect of Psychological Capital and Social Capital. *Front. Public Health* 10:797274. Doi: 10.3389/fpubh.2022.797274
- Cerit, K., Aytur Özen, T., & Ekici, D. (2021). Sağlık çalışanlarında yenilikçi kültür algısının çeşitli örgütsel değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Cooper, C. L. & Wood, S. (2011). *Happiness at work: Why it counts*. The Guardian. http://www.mas.org.uk/uploads/articles/Happiness_at_work_Why_it_counts.pdf. date of acces: 31.07.2024
- Cameron, K. (2004), *The Hand book of Organizational Development: A Process For Changing Organizational Culture*, Michigan.
- Camero, K. & Sarah J. F. (1991). Cultural congruence, strengt hand type: Relationship to effectivity. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 23-58.
- Chang, P., & Lee, M.S. (2007). A Study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' jobsatisfaction. *The Learning Organization*, 14(2), 155-185.
- Cox, T., Griffiths, A. & Leka, S. (2005). *Work organization and work-related stress*. Occupational hygiene. 3rd ed. Blackwell Publishing: Oxford (GB)
- Cortés-Denia, D., Lopez- Zafra, E., & Pulido- Martos, M. (2023). Physical and psychological health relations to engagement and vigor at work: A PRISMA-compliant systematic review. *Current Psychology*, 42(1), 765-780.

- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burn out-solution forthe 1980's: A review of the literature. *Urban Review*, 15, 37-51.
- Çeltek, F. M., & Yılmaz, E. (2021). Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 99-111. <https://Doi.Org/10.29228/Tead.7>
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 9, Pages 1069-1073, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287> .
- Eruygün, Z., & Tınaz, P. (2023). İnsan kaynakları rollerinin örgüt kültürüne etkisi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 11(1), 161-183. <https://Doi.Org/10.14514/Beykozad.1229244>.
- Eryılmaz, I. (2019). The role of Decadal variables in the relationship between organizational culture and job satisfaction: a research on public and private sector aviation employees. *Journal of Aviation Research*, 1(1), 24-41.
- Faragher, E. B., Cass, M., & Cooper, C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62(2), 105–112. <https://doi.org/10.1136/oem.2002.006734>
- Farrell, D. (1983). Exit, voice, loyalty, and neglect as responses to job dissatisfaction: A multi dimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 26(4), 596-607.
- Feldman, C. D., & Arnold, J. H. (1983). Managing individual and group in organization. Auckland: Mc. Graw-Hill International Book Company.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42. Retrieved from <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
- Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS. London: Sage Publications
- Grant, A., Christianson, M., & Price, R. (2007). Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well-being trade offs. *Academy of Management Perspectives*. 21. 51-63. <https://doi.org/10.5465/AMP.2007.26421238>.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2010). Multi variate dataa nalysis. UpperSaddleRiver, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hayes, B., Douglas. C., & Bonner, A. (2015). Work environment, job satisfaction, stress and burn out among haemodialysis nurses. *Journal of Nursing Management* 23, 588-598.
- Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185. <https://doi.org/10.1177/0013164405278573>
- Hoppock, R. (1935). Job Satisfaction. New York: Harper and Brothers.
- Jad Al-Rab, S. (1997). Human resources management in building and supporting organizational culture. *The Scientific Journal of Economics and Trade*, 11, 347.
- Jahoda, M. (1953). The Meaning of Psychological Health. *Social Casework*, 34(8), 349–354. <https://doi.org/10.1177/104438945303400805>
- Jalagat, R. (2016). Job performance, job satisfaction, and motivation: A critical review of the irrelationship, *International Journal of Advances in Management and Economics*, 5(6):36-42.
- Karasar, N. (2009). Scientific Research Method. Ankara: Nobel.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Hand book of industrial and organizational psychology*. Chicago: RandMcNally.
- Manetje, O., Martins, N. (2009), The relationship between organizational culture and organizational commitment. *Southern African Business Review*, 13(1), p.87-111. Corpus ID: 54216130
- Mansoor, M., & Tayib, M. (2010). An Empirical Examination of Organizational Culture, Job Stress, job satisfaction within the indirect tax Administration in Malaysia. *International Journal of Business and Social Sciences*, 1(1), 81-95.
- McCann, B. S., Russo, J., & Benjamin, G. A. H. (1997). Hostility, social support, and perceptions of work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(2), 175-185. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.2.2.175>
- McKinnon, L.J., Harrison, L.G., Chow, W.C., & Wu, A. (2003). Organizational culture: association with commitment, job satisfaction, propensity to remain and information sharing in Taiwan. *International Journal of Business Studies*, 11(1), 25-44.
- Miner-Rubino, K., & Cortina, L. M. (2004). Working in a Context of Hostility: Implications for Employees' Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(2), 107-122. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.9.2.107>
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: Free.

- Mwesigwa, R., Tusiime, I. & Ssekiziyivu, B. (2020). Leadership styles, job satisfaction and organizational commitment among academic staff in public universities. *Journal of Management Development*, 39(2), 253-268. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2018-0055>
- Navaie-Waliser, M, Lincoln, P, Karutri M., & Resich, K. (2004). Increasing Job Satisfaction, Quality Care, and Coordination in Home Health. *J. Nurs. Admin*, 34(2), <https://doi.org/88-92.10.1097/00005110-200402000-00007>
- Newton, R. R. (1980). Theory X? Theory Y? You May Be Theory N. *NASSP Bulletin*, 64(440), 64-66. <https://doi.org/10.1177/019263658006444017>.
- Ozturk, N. (2015). Organizational culture and teacher leadership in educational organizations: The mediating role of leader-member interaction, Unpublished Doctoral Dissertation, Gaziantep: Gaziantep University Institute of Educational Sciences.
- Piccolo, R. F., Judge, T. A., Takahashi, K., Watanabe, N. & Locke, E. A. (2005). Coreself-evaluations in Japan: Relative effects on job satisfaction, life satisfaction, and happiness. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 965-684.
- QuynhAnh, N., & AnhDung, T. (2022). Understanding the relationship between Job satisfaction and psychological well-being of preventive medicine workers in Northern Vietnam. *The Open PublicHealthJournal*, 15(1). <https://doi.org/10.2174/18749445-v15-e2204180>
- Robbins, P. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior* (14. bs., I. Virtue, Ed. and Trans.) Ankara: Nobel.
- Roodt, G., Rieger, H., & Sempene, M. E. (2002). Job Satisfaction in relation to organizational culture. *The Journal of Industrial Psychology*, 28(2), 23-30. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v28i2.49>
- Schein, E. (1990). *Organizational Culture*, American Psychologist, Vol: 45/2.
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (Third Ed.). Jossey-Bass: San Francisco.
- Schultz, D.P., and Schultz, P.E. (1986). *Psychology and Industry Today: An introduction to industrial organizational psychology*. 4 thEd. Nevv York: McMulan Publishing Com.
- Smith, T. W. (1992). Adversy and health: Current status of a psychosomatic hypothesis: A review. *Health Psychology*, 11, 139-150. <https://doi.org/10.1037//0278-6133.11.3.139>
- Specialist, E., & Perish, B. B., (2014). Mental Health and Help Seeking Behaviors of Teacher Candidates. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 28, 242-254. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2015280307>
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). Sage.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Thangaswamy, A., & Thiyagaraj, D. (2017). Theoretical concept of job satisfaction-a study. *International Journal of Research- Granthaalayah*, 5(6). <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v5.i6.2017.2057>
- Tuna, D. (2021). The effect of organizational culture types on individual innovation. *Doğuş University Journal*, 22(1) 199-218.
- Wang, H., Jin, Y., Wang, D., Zhao, S., Sang X., & Yuan, B. (2020). Job satisfaction, burn out, and turn over intention among primary care providers in rural China: results from structural equation modeling. *BMC Fam Pract*. Jan 15;21(1):12. <https://doi.org/10.1186/s12875-020-1083-8>.
- Warr, P.B. (1992). Age and occupation well-being. *Psychology and Ageing*, 7(1), 37-4. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.7.1.37>
- Warszewska-Makuch, M. (2020). Work place bullying, mental health and job satisfaction: the moderating role of the individual coping style. In *Healthy Worker and Healthy Organization* (pp. 105-132). CRC Press.